

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TRANSFERENCIA DE PRÁCTICAS DOCENTES ENTRE CURSOS EN LÍNEA
MASIVOS Y ABIERTOS Y OTRAS MODALIDADES EDUCATIVAS**

PRESENTA

VIVIANA CAROLINA CÁCERES VILLALBA

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

ENERO, 2017

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO



TESIS

**TRANSFERENCIA DE PRÁCTICAS DOCENTES ENTRE CURSOS EN LÍNEA
MASIVOS Y ABIERTOS Y OTRAS MODALIDADES EDUCATIVAS**

PRESENTA

LIC. VIVIANA CAROLINA CÁCERES VILLALBA

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MA. CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ NIETO

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO,

ENERO, 2017


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN


La presente Tesis titulada "Transferencia de prácticas docentes entre cursos en línea masivos y abiertos y otras modalidades educativas" presentada por Viviana Carolina Cáceres Villalba ha sido aprobada por el Comité de Tesis.



Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto
Directora de Tesis



Dr. Prof. Alejandro Armellini
Co-director de Tesis



Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez
Revisora de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México,

Enero de 2017

DEDICATORIA

A mamá:
tu vida, tu dedicación, tu cariño, tu recuerdo, tu voz en el teléfono
inspiraron en mí la fortaleza para soportar el exilio.

A Luis,
mi mejor descubrimiento.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco inmensamente a AMEXID, de la Secretaría de Relaciones Exteriores, por la beca de excelencia para iniciar y sostener este inesperado camino de auto superación. A la Universidad Autónoma de Nuevo León, mi casa, por haberme obsequiado la riqueza del *saber ser*. A la Facultad de Psicología por introducirme a la comunidad científica mediante el apoyo en experiencias extracurriculares como la estancia de investigación en el Reino Unido o la asistencia a una conferencia internacional, a la que debo mi primera publicación.

A la vez quiero extender mis más sinceros agradecimientos a Cony, quien preparó este camino de aprendizaje que excedió las expectativas de una estudiante muy exigente, de una manera difícil de dimensionar. Gracias por hacerme sentir en casa. A Brenda, por llevarme a descubrir las comunidades de aprendizaje en línea y la investigación científica, por haber desafiado mis límites autoimpuestos y servir de ejemplo motivacional. A Alejandro Armellini, por su amabilidad y excelente disposición a colaborar en mi proyecto con su valioso tiempo y retroalimentación certera. Doy gracias además a todos mis profesores y compañeros por su gran aporte en la difícil tarea de mejorar.

Mi eterna gratitud a todos los que siempre han sabido inspirar mis mejores emociones y colaboraron activamente en formar la persona que soy, en especial a mi madre por su espíritu de lucha, quien es mi tesoro, mi heroína personal, mi fuente inagotable de energía, valor y ternura; a mi abuela materna, por esos *kaso ñemombe'u* que no volveré a escuchar; a mi hermana Grise, por el recuerdo de una hermosa infancia y el regalo de mis dulcísimos sobrinos; a tía Selva por su apoyo constante y cuya fortaleza de carácter es una inspiración; a Luis por su sabiduría y aprecio, siempre firme al pie del cañón, inamovible, incondicional; a Eloísa, por una hermosa amistad que trasciende el tiempo y la distancia; a José Antonio Mejía por tantos años de aprendizaje compartido en una de las más sublimes disciplinas; a Emma Melchor, cuyo nombre y amabilidad siempre he de recordar.

RESUMEN

Los cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs) ofrecen acceso sin costo a experiencias educativas mediante una tecnología Web que permite sostener grandes cantidades de participantes. La desproporción entre maestros y estudiantes en ellos genera desafíos para las prácticas docentes. Esta investigación conecta el entorno de aprendizaje en MOOCs con el de la educación superior, mediante la experiencia de 58 profesores de universidades de prestigio internacional que han sido facilitadores de MOOC. Su objetivo consistió en analizar tres tipos de transferencia de prácticas docentes: directa, adaptativa y retroactiva. La transferencia directa es el uso de las mismas prácticas docentes en cursos universitarios y en MOOCs, la adaptativa es la modificación de estas prácticas para operar en MOOCs y la retroactiva es la reutilización en el curso universitario de las prácticas aprendidas en el MOOC. Las prácticas docentes estudiadas responden a las categorías teóricas de la presencia docente. El diseño del estudio fue no experimental, transversal, descriptivo y mixto. Para recolectar información se utilizó la Encuesta de Transferencia de Prácticas Docentes y un cuestionario semiestructurado de entrevistas. El análisis de datos combinó estadística descriptiva y codificación deductiva e inductiva. En la transferencia directa de prácticas docentes prevalece un enfoque de enseñanza instruccional centrado en el contenido. La transferencia adaptativa se caracteriza por prácticas docentes volcadas hacia el diseño del curso y el manejo de tecnología. La transferencia retroactiva incorpora a la clase universitaria prácticas digitales y de aprendizaje colaborativo. Los MOOCs contribuyen a la formación continua del profesorado.

Palabras clave: Transferencia de prácticas, prácticas docentes, presencia docente, cursos en línea masivos y abiertos, MOOCs, cursos universitarios.

ABSTRACT

Massive open online courses (MOOCs) offer educational experiences at no cost through Web technology that can support large-scale participation. The high teacher-students ratio in these courses presents challenges for teaching practices. This research bridges both MOOC and higher education (HE) learning environments through the experience of 58 faculty members from prestigious universities around the world who have also facilitated MOOCs. The aim of this study was to analyze direct, adaptive, and backward transfer of teaching practices. Direct transfer involves using teaching practices that are usual in HE courses to MOOCs, adaptive transfer means tailoring them at some degree in order to fit the MOOC context, and backward transfer is associated with incorporating teaching practices learned in MOOCs back to the HE courses. Teaching practices are studied from the teaching presence theory. Non-experimental, cross sectional, descriptive and mixed methods designs were used. The Transfer of Teaching Practices Survey and a semi structured questionnaire were used to gather information. Data analysis combined descriptive statistics, deductive and inductive coding. Direct transfer of teaching practices shows instructional, content-centered teaching approaches. Adaptive transfer comprises teaching practices focused on course design and technology management. Backward transfer incorporates digital and collaborative practices to HE courses. Overall, MOOCs contribute to teacher professional development.

Keywords: Transfer of practices, teaching practices, teaching presence, massive open online courses, MOOCs, higher education courses.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vii
CAPÍTULO I.....	10
INTRODUCCIÓN.....	10
I.1 Planteamiento del Problema	14
I.2 Justificación	15
I.3 Objetivos	17
I.4 Preguntas de investigación	17
I.5 Limitaciones y delimitaciones	18
CAPÍTULO II.....	20
MARCO TEÓRICO.....	20
II.1 EL MARCO DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN	20
II.1.1 Presencia docente.....	25
II.1.1.2 Categorías de la presencia docente	26
II.1.1.3 Aspectos metodológicos de la presencia docente	32
II.1.1.4 La presencia docente en la educación superior.....	35
II.1.1.5 La presencia docente en cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)	39
II.1.2 Transferencia de prácticas asociadas a la presencia docente	41
II.1.2.1 Transferencia directa de prácticas docentes de cursos universitarios a cursos en línea masivos y abiertos	43
II.1.2.2 Transferencia adaptativa de prácticas docentes de cursos	

universitarios a cursos en línea masivos y abiertos	46
II.1.2.3 Transferencia retroactiva de prácticas docentes de cursos en línea masivos y abiertos a cursos universitarios	48
CAPÍTULO III	50
MÉTODO	50
III.1 DISEÑO	50
III.2 MUESTRA	50
III.3 INSTRUMENTOS	52
III.4 PROCEDIMIENTO	55
CAPÍTULO IV	61
RESULTADOS	61
IV.1 Transferencia directa de prácticas docentes.....	61
IV.2 Transferencia adaptativa de prácticas docentes.....	64
IV.3 Transferencia retroactiva de prácticas docentes.....	69
CAPÍTULO V	73
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	73
V.1 DISCUSIÓN.....	73
V.1.1 Transferencia directa de prácticas docentes.....	73
V.1.2 Transferencia adaptativa de prácticas docentes.....	77
V.1.3 Transferencia retroactiva de prácticas docentes.....	81
V.1.4 Implicaciones teóricas para la presencia docente en MOOCs	83
V.2 CONCLUSIONES	85
V.3 RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS	86
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	88
ANEXOS.....	110

ANEXO 1	110
ANEXO 2.....	111
ANEXO 3.....	112
ANEXO 4.....	113
ANEXO 5.....	115
ANEXO 6.....	116
ANEXO 7.....	117
ANEXO 8.....	118
ANEXO 10.....	120
ANEXO 11.....	122

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Resumen de las categorías y los indicadores de la presencia docente	31
Tabla 2. Coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach ($N = 58$)	54
Tabla 3. Adaptación de reactivos de las Escalas de Transferencia Adaptativa y Retroactiva.....	57
Tabla 4. Coeficientes de confiabilidad inter-codificador Kappa de Cohen, para las decisiones de codificación de los ejemplos de la encuesta.....	60
Tabla 5. Medidas de tendencia central y dispersión de transferencia adaptativa por tipo de práctica docente.....	65
Tabla 6. Medidas de tendencia central y dispersión de la transferencia retroactiva por tipo de prácticas docentes.	69

Figuras

Figura 1. Frecuencia y distribución de prácticas docentes de transferencia directa, según la Escala de Transferencia Adaptativa	63
---	----

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El potencial de la tecnología para la transformación de la educación es una constante curiosidad de educadores e investigadores de la educación (Hew & Brush, 2007). En la actualidad, las tecnologías aplicadas al aprendizaje emergen más rápidamente que antes, trascienden los límites geográficos e impactan las prácticas educativas (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014). Este es el caso de los cursos en línea masivos y abiertos, en adelante MOOCs, por sus siglas en inglés (*Massive Open Online Courses*).

Un MOOC es una intervención educativa coherente que reúne a docentes y alumnos a través de la conexión a Internet. Con frecuencia, el número de estudiantes llega a las decenas de miles que participan simultáneamente, debido a que la tecnología que lo soporta puede albergar cantidades masivas de personas. Es un curso gratis y sin restricciones demográficas, que facilita el acceso al conocimiento de educación superior a una audiencia global (Anderson, 2013; Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013).

En el año 2008 dos profesores de la Universidad de Manitoba, Stephen Downes y George Siemens, decidieron compartir un curso del programa de “Certificación en Tecnologías Emergentes para el Aprendizaje” con todo el que quisiera participar desde cualquier lugar del mundo, sin costo, sin crédito académico y a través de redes sociales y entornos personales de aprendizaje con soporte en la Web. Terminaron sumándose unas 2,300 personas a los estudiantes formalmente inscritos (Downes, 2008). De este modo inició el primer MOOC.

Asimismo, en 2011 la Universidad Stanford ofreció tres cursos gratuitos mediante una tecnología experimental capaz de imitar en línea las actividades de una clase convencional. Cada curso superó los 100,000 alumnos inscritos. Este evento desencadenó la apertura de plataformas en varios países (*e.g.*, Coursera, edX, Iversity) que, asociadas a universidades de renombre, ofrecen ahora MOOCs. Desde entonces, el término MOOC ha gozado de gran popularidad en los medios periodísticos (Hollands & Tirthalli, 2014a; Stacey, 2014; Selwyn, Bulfin, & Pangrazio, 2015).

Diversas fuentes identifican al tipo de MOOC que surgió en Stanford como equivalente al de Downes y Siemens. Sin embargo, ambos tipos parten de modelos pedagógicos distintos. Para diferenciarlos, se les denomina cMOOCs y xMOOCs, respectivamente (Rodríguez, 2012).

Los cMOOCs aplican principios conectivistas. El conocimiento en ellos surge de la exploración de los estudiantes, que se negocia y distribuye en espacios abiertos en Internet, los cuales se convierten en redes de aprendizaje que conectan personas y recursos (Downes, 2008; Siemens, 2005). Por otra parte, en los xMOOCs, o MOOCs de extensión de las universidades, los estudiantes son consumidores del conocimiento de los expertos y la experiencia de aprendizaje se enmarca en prácticas conductistas, cognitivistas y, a veces, constructivistas (Anderson & Dron, 2010; Siemens, 2013). Es el tipo de MOOC más prevalente.

Uno de los problemas que enfrentan, sobre todo los xMOOCs, es la baja tasa de retención. En promedio, sólo el 15% de los estudiantes completan un curso (Jordan, 2015). Se ha señalado que esto se debe a la baja calidad de la experiencia educativa que los MOOCs ofrecen (Tauber, 2013).

En este sentido, en una investigación que incluye a 76 MOOCs de ambos tipos, la calidad de los MOOCs revisados fue evaluada como baja en cuanto a la aplicación de principios fundamentales de diseño instruccional (Magaryan, Bianco, & Littlejohn, 2015). Un estudio de caso en Coursera, por su parte, reveló la necesidad de diseñar cursos capaces de sostener un ambiente social más envolvente a fin de retener a los estudiantes (Yang, Sinha, Adamson, & Rosé, 2013).

El supuesto de baja calidad de los MOOCs apunta directamente al ámbito pedagógico. Por lo mismo, se cree que comprender la experiencia de los profesores puede ser central para el éxito de este tipo de educación (Ross, Sinclair, Knox, Bayne, & Macleod, 2014). Las prácticas docentes son un aspecto relevante en esta experiencia. Estas son las responsabilidades y tareas de los maestros que abarcan tanto el diseño y la planificación del entorno, como el liderazgo académico y la facilitación de las actividades de aprendizaje (Hosler & Arend, 2012).

En ambos tipos de MOOC, las prácticas docentes se enfrentan al desafío de la masividad de estudiantes. Es difícil que el profesor interactúe con sus alumnos individualmente, trabaje en las necesidades de cada uno o llegue a conocerlos a nivel personal, a fin de asegurar sus logros de aprendizaje. No obstante, a pesar de que esta modalidad educativa es de reciente implementación, el contexto de la educación superior no es irrelevante para su éxito o fracaso. La mayoría de los profesores de MOOC han sido escolarizados y ejercen profesión en ambientes de educación formal, lo cual ha de pesar en la manera como el maestro comprende sus funciones en un MOOC (Ross et al., 2014).

La clase tradicional de universidad, por ejemplo, ha sido descrita como un espacio donde el profesor se esfuerza por enfocar la atención de los estudiantes sobre el material de curso durante una exposición de 50 minutos;

por tanto, el estudiante debe evitar comunicarse con sus pares y concentrarse en consumir el conocimiento que se le presenta (Wiley & Hilton, 2009). Una observación similar se realizó sobre 24 MOOCs, cuyas prácticas pedagógicas revelaron, en su mayoría, un fuerte enfoque objetivista-individualista, en el que el objetivo de aprendizaje es asimilar el contenido del curso (Toven-Lindsey, Rhoads, & Lozano, 2015).

Sin embargo, los MOOCs también generan espacios para experimentar con el diseño de cursos, como la implementación de auto-evaluaciones frecuentes o estrategias de aprendizaje basadas en el juego. También se han documentado casos en los que las prácticas docentes que surgen en los MOOCs se aplican al campus universitario (Hollands & Tirthali, 2014a).

En este trabajo se exploran las prácticas de los docentes de universidad que también son facilitadores de MOOC, en la adecuación de su enseñanza para un alumnado masivo y en su experiencia de reinserción a sus clases universitarias. Esto se realizará desde el marco de tres tipos de transferencia: directa, adaptativa y retroactiva (Wisneski, Ozogul, & Bichelmeyer, 2015).

La transferencia directa apunta al patrón “apréndelo aquí, aplícalo allá”. Implica capitalizar aprendizajes en el contexto A para su uso posterior en el contexto B. La transferencia adaptativa, al contrario, es la modificación de las habilidades adquiridas en el contexto A para adecuarlas al contexto B, teniendo en cuenta las características particulares de este último. Finalmente, la transferencia retroactiva es el proceso de revisión de las prácticas frecuentes a la luz de la experiencia en el contexto B, que genera modificaciones de las prácticas en el contexto A (Detterman & Sternberg, 1993; citado por Bransford & Schwartz, 1999; Perkins & Solomon, 2012; Schwartz, Chase, & Bransford, 2012; Wisneski et al., 2015)

Existen evidencias de que cuando los maestros novatos en el aprendizaje en línea se esfuerzan por transferir adaptativamente sus prácticas del salón de

clases, los alumnos perciben una mayor presencia docente que cuando sólo las transfieren directamente. La presencia docente es el nivel de visibilidad de los profesores en cursos en línea y se le considera un factor importante en la satisfacción de los estudiantes con el curso, en el aprendizaje percibido y en la sensación de comunidad (Garrison & Arbaugh, 2007; Wisneski et al., 2015).

Identificar la transferencia de prácticas docentes entre cursos universitarios y MOOCs puede aportar en la discusión sobre la reproducción frente a la innovación de prácticas y el posible impacto de los MOOCs en la educación superior. Además puede detonar nuevas preguntas que mejoren la búsqueda.

I.1 Planteamiento del Problema

Se ha afirmado que la apertura de la educación superior será un atributo crítico para mantener su relevancia en la sociedad de la información (Wiley & Hilton, 2009). Sin duda, en este escenario la tecnología tendrá un papel principal y los MOOCs parecen llenar los requisitos para satisfacer esta finalidad.

La pertinencia de los MOOCs, como la de cualquier recurso educativo abierto, dependerá de su capacidad para provocar aprendizajes efectivos (Tuomi, 2013). Esto subraya la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los MOOCs proveen un espacio en que los maestros pueden ejercitar su pensamiento creativo y transformar sus prácticas docentes (Zeng, 2015). Se estima que estos cursos impacten positivamente en la educación superior, por ejemplo, permitiendo que la clase tradicional ceda paso a la clase centrada en

los estudiantes (Yuan, Powell, & CETIS, 2013). A pesar del potencial que se les atribuye, la innovación pedagógica de los MOOCs ha sido cuestionada. Evaluarla requiere identificar las prácticas existentes para poder contrastarlas con las emergentes (Armellini & Padilla-Rodríguez, 2016).

Para prosperar en este interés, el presente trabajo propone el análisis de las prácticas docentes según los siguientes tipos de transferencia: (1) directa, contiene a las prácticas de los cursos universitarios que se reproducen en MOOCs; (2) adaptativa, compuesta por las prácticas de los cursos universitarios que se modifican en alguna medida en los MOOCs; (3) retroactiva, comprende a las prácticas que cambian en los cursos universitarios ante la influencia de la experiencia docente en MOOCs.

Por tanto, la pregunta que guiará esta investigación es la siguiente:

¿Cómo se presenta la transferencia de prácticas docentes entre los MOOCs y los cursos de universidad?

I.2 Justificación

La sociedad de la información requiere nuevos modelos de educación capaces de estimular la democratización del conocimiento y sostener el aprendizaje a lo largo de la vida. No es de extrañar, por tanto, que la aparición de los MOOCs haya provocado en ciertos medios la suficiente conmoción como para atribuirles la función de la tecnología disruptiva que revolucionará la educación (Adams, 2012; Aguaded-Gómez, 2013).

Diversas universidades se han sumado a la carrera de desarrollar e impartir MOOCs. Los estudios revelan que estas instituciones, en Estados Unidos, declaran como una de sus motivaciones menores la de innovar la pedagogía. Algunos también esperan mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes escolarizados, mediante la transferencia de nuevas prácticas docentes que emergen en MOOCs a las clases formales. No existen evidencias que comprueben estos beneficios (Allen & Seaman, 2014; Hollands & Tirthali, 2014b).

Según algunas instituciones, el gasto para desarrollar un MOOC puede alcanzar de USD 39,000 a USD 325,000 aproximadamente, lo que les representa hasta seis veces más del costo de un curso en línea cerrado (Hollands, & Tirthali, 2014c). Por otra parte, una encuesta a 103 maestros involucrados en la producción de MOOCs reveló que el proceso implica sobrecarga intelectual y emocional, enfrentarse a tareas complejas y multifacéticas y descuidar sus actividades en el campus. El 38% de los mismos declaró que rescatar ideas que les ayude a ser mejores profesores ha sido su principal motivación (Kolowich, 2013).

De esta manera, tanto docentes como instituciones se movilizan para satisfacer la demanda de educación de libre acceso. No obstante, la investigación en el campo todavía es insuficiente para guiar estas iniciativas y que incrementarla podría acarrear numerosas implicaciones teóricas y prácticas que mejoren la calidad de estos recursos públicos (Gašević, Kovanović, Joksimović, & Siemens, 2015). Además, se ha enfatizado en la necesidad de cubrir el vacío que existe sobre la facilitación en MOOCs (Liyana Gunawardena et al., 2013; Veletsianos & Shepherdson, 2016).

I.3 Objetivos

Una manera de avanzar hacia el conocimiento de la presencia o ausencia de impacto de la experiencia en MOOCs en las prácticas docentes de sus facilitadores es a través de los objetivos que se proponen en esta investigación, los cuales se definen a continuación:

I.3.1 Objetivo general

Analizar la transferencia de las prácticas docentes entre MOOCs y cursos universitarios.

I.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas docentes de transferencia directa de cursos universitarios a MOOCs.
2. Identificar las prácticas docentes de transferencia adaptativa de cursos universitarios a MOOCs.
3. Identificar las prácticas docentes de transferencia retroactiva de MOOCs a cursos universitarios.

I.4 Preguntas de investigación

Estos mismos objetivos pueden plantearse a modo de preguntas de investigación, tal como se presenta a continuación:

I.4.1 Pregunta general

¿Cómo se presenta la transferencia de las prácticas docentes entre los MOOCs y los cursos de universidad?

I.4.2 Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las prácticas docentes de transferencia directa de cursos universitarios a MOOCs?
2. ¿Cuáles son las prácticas docentes de transferencia adaptativa de cursos universitarios a MOOCs?
3. ¿Cuáles son las prácticas docentes de transferencia retroactivas de MOOCs a cursos universitarios?

I.5 Limitaciones y delimitaciones

Los alcances del presente estudio se restringen a las experiencias de maestros universitarios activos, que también fueron facilitadores de MOOC, procedentes principalmente de países angloparlantes. Estas experiencias se encuadran en sus prácticas docentes entendidas desde la teoría de la presencia docente. La metodología que se utilizó fue mixta, con énfasis en lo cualitativo, para abarcar tanto a las prácticas tradicionales de la presencia docente que impliquen semejanza con modalidades educativas anteriores como los aspectos emergentes de estas prácticas en el contexto MOOC.

En este trabajo se observan algunas limitaciones que previenen la generalización de sus resultados. La muestra de conveniencia es una de ellas,

la cual estuvo compuesta por participantes del Reino Unido en su mayoría. Además, el uso de instrumentos de auto-reporte apunta a aspectos de subjetividad en la respuesta de los participantes. Asimismo, el análisis de resultados de las preguntas abiertas implica un trabajo de interpretación por parte de la investigadora. La escasa literatura en torno a la facilitación docente en MOOCs añadió dificultad adicional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el estudio de la transferencia de prácticas docentes entre cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs) y cursos de universidad es importante aclarar la teoría que subyace tras estas prácticas.

Las prácticas docentes que se consideraron en este trabajo se enmarcan en la teoría de la presencia docente. Ésta, a su vez, forma parte del marco de la comunidad de indagación, que incluye además a las presencias social y cognitiva. Inicialmente, se proporciona una visión general de estos conceptos, por su relevancia para la comprensión de las prácticas docentes a las que se hacen referencia.

II.1 EL MARCO DE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

El marco de la comunidad de indagación es una perspectiva teórica que describe los elementos críticos necesarios para lograr el tipo de aprendizaje valioso en el contexto de la educación superior (Olpak, Yağci, & Başarmak, 2016). Este marco asume que en ausencia de la interacción cara a cara, los participantes de cursos en línea y mixtos deben esforzarse para producir el proceso social y cognitivo que requiere la negociación y construcción de conocimiento (Shea, Hayes, Vickers, Gozza-Cohen et al., 2010).

Su aparición en la academia obedece a los cambios que venía experimentando la educación a distancia a principios de este siglo, cuando la conferencia por computadora comenzó a ser una opción frente al enfoque de trabajo

independiente. La conferencia por computadora integra discusiones grupales basadas en la comunicación asincrónica mediada por el texto (Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

El marco de la comunidad de indagación permite estudiar la complejidad de las transacciones en la enseñanza y el aprendizaje en línea y mixto (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010), establecer una comunidad de indagación mediante la aplicación del marco como enfoque didáctico (Szeto, 2015), o confirmar el valor de la experiencia educativa para optimizar el diseño de curso y la intervención docente (Bangert, 2009).

La indagación es una actividad social que representa la esencia de la experiencia educativa (Garrison, Anderson et al., 2010) y en la educación superior es necesario y valioso sostener y modelar este proceso de búsqueda reflexiva y crítica. Esto implica ir más allá de la mera interacción con fines sociales e incorporar interacción de tipo académico: con el contenido, con el profesor y entre los estudiantes (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

Construir y sostener una comunidad de aprendizaje en línea o mixta, donde se exploran y discuten ideas mediante el intercambio de información y el discurso crítico, implica entender su composición. Una comunidad de indagación integra tres elementos centrales: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia docente (Garrison, Anderson et al., 2010).

La presencia cognitiva es la medida en que los estudiantes pueden construir y negociar significado mediante el discurso (Garrison, Anderson, & Archer, 2001) y proporciona una descripción del proceso evolutivo de esta construcción, característico de un ambiente en línea/mixto colaborativo. Este proceso está compuesto por cuatro fases consecutivas: la presentación de una actividad

capaz de motivar y comprometer a los estudiantes en el proceso de indagación; la exploración, que implica entender la naturaleza del problema y emprender la búsqueda de información; la integración, que es la construcción y estructuración de significado sobre las fuentes de consulta o experimentación; y la resolución, que se manifiesta en la elaboración de un marco explicativo o la solución a un problema de contexto específico (Akyol & Garrison, 2011).

La presencia social es la habilidad del estudiante para identificarse con la comunidad en la que participa, comunicarse en un ambiente confiable y proyectar su personalidad en el entorno en línea a fin de desarrollar relaciones fructíferas. No obstante los estudiantes reconocen que este despliegue de habilidades no tiene una finalidad puramente social. Este elemento cobra sentido en la medida que apoya los fines educativos de la comunidad y se hace evidente cuando las actividades se vuelcan hacia lo académico (Garrison, 2007).

La educación ocurre mediante transacciones o intercambios interpersonales. La distancia transaccional se refiere a la medida en que las relaciones entre estudiantes y maestros están separadas en tiempo y espacio. Esta medida depende de las características de la estructura del curso y de las interacciones entre sus participantes (Dockter, 2016).

La presencia docente es un elemento clave para acortar la distancia transaccional entre estudiantes y docentes que caracteriza a los cursos en línea (Bangert, 2009). La presencia docente se define como “el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognitivos y sociales con el propósito de alcanzar objetivos de aprendizaje significativo con valor educativo” (Garrison et al., 2001, p. 5). Monitorea la dinámica social y cognitiva del entorno de aprendizaje (Garrison, Cleveland-Innes et al., 2010).

Las tres presencias del marco de la comunidad de indagación se superponen y son interdependientes. Las presencias social y docente generan la presencia cognitiva (Garrison, Anderson et al., 2010).

La presencia social es una condición necesaria para que los estudiantes interactúen en un clima de seguridad que les dé las bases para vivir una experiencia de aprendizaje significativo, pero es insuficiente para crear una comunidad de indagación. Sin una adecuada presencia docente, las interacciones no son más que intercambio de experiencias personales, la participación puede reducirse a monólogos en los foros y no se alcanzan niveles de aprendizaje profundo. Por lo tanto, la presencia docente es mediadora para que la presencia social se mueva hacia los niveles superiores de la presencia cognitiva (Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003; Garrison & Cleveland Innes, 2005).

Esto se verificó mediante una intervención en un curso de estadística a nivel posgrado, en el cual un grupo experimental se diseñó incluyendo a la presencia social y la presencia docente, desde un enfoque de aprendizaje basado en problemas; otro grupo contempló sólo la presencia social y el grupo control no contó con ninguna de ellas. La mayor cantidad de mensajes codificados en los niveles de integración y resolución de la presencia cognitiva se observó sólo en el grupo donde se involucró a las presencias docente y social (Bangert, 2008).

Este estudio (Bangert, 2008) corrobora que para establecer una comunidad de indagación, tanto la presencia social como la presencia docente deben coexistir para apoyar la presencia cognitiva. Además, el diseño de curso debe contemplar procesos de enseñanza-aprendizaje que provoquen la indagación crítica a través de la colaboración.

Por lo mismo se ha señalado que no es correcto aplicar el marco de la comunidad de indagación al estudio de cualquier entorno de aprendizaje en línea o mixto. Con frecuencia se observan estudios sobre la comunidad de indagación en cursos donde no se aplican procesos educativos socio-constructivistas, en los que el aprendizaje se limita a asimilar conocimiento declarativo a través de la instrucción y el trabajo independiente (Rourke & Kanuka, 2009; Garrison, 2012).

La alta tasa de abandono en los MOOCs parece confirmar que estos cursos no están diseñados para albergar una comunidad de indagación, cuyo marco se ha relacionado positivamente con la perseverancia y la satisfacción del estudiante con el curso (Toven-Lindsey et al., 2015). Hablar de comunidad de indagación en un xMOOC es particularmente problemático, pues gran parte de estos cursos presentan un entorno con bajo nivel de interacción entre participantes y sus actividades de aprendizaje están centradas en el estudio independiente de videos y otros recursos en línea (Watson, Watson, Richardson, & Loizzo, 2016).

Se ha sugerido que la cantidad ideal de estudiantes en un curso en línea varía entre 25 a 30, que disminuye a 16 cuando el objetivo es alcanzar los niveles más altos de interacción (Arbaugh & Benbunan-Finch, 2005; Orellana, 2006). Es posible que la presencia social sea la más difícil de generar en los MOOCs, dado que el gran número de sus participantes limita el establecimiento de la conexión personal entre estos (Watson et al., 2016).

En este trabajo se utilizará del marco de la comunidad de indagación únicamente el constructo teórico de la presencia docente, en la medida que ésta proporciona los indicadores que ponen de manifiesto las prácticas docentes de profesores de universidad facilitadores de MOOC, por las razones que se resumen a continuación:

- la limitación de la utilidad del marco de la comunidad de indagación a cursos con pocos participantes;
- la limitación de la utilidad del marco de la comunidad de indagación a cursos diseñados bajo un enfoque de aprendizaje socio-constructivista;
- la naturaleza de la investigación que se presenta, cuyo alcance se limita a la descripción de las prácticas docentes y no indaga en aspectos de la presencia social ni cognitiva.

Esta decisión está respaldada por una revisión de literatura que confirma que gran parte de los estudios dentro del marco de la comunidad de indagación examinan por separado las presencias cognitiva, social y docente (Garrison & Arbough, 2007). Efectivamente, este marco ofrece la posibilidad de estudiar los efectos de interacción entre sus elementos, pero cuando solo una de las presencias es el foco de interés en una investigación no es necesario incluir a las demás (Garrison, Cleveland-Innes, Koole, & Kappelman, 2006).

II.1.1 Presencia docente

Los autores que iniciaron los estudios sobre el marco de la comunidad de indagación (Garrison, Anderson, & Archer, 1999; Anderson et al., 2001) afirmaban que un curso en línea necesita establecer interacciones entre los estudiantes y entre estos con el contenido. Estos autores sostenían además que estas interacciones no eran suficientes para el éxito de la experiencia educativa, que debían existir parámetros de actuación definidos y una dirección específica hacia dónde enfocar los esfuerzos de aprendizaje y enseñanza. Así justificaban la necesidad de una función que denominaron “presencia docente”.

La presencia docente es el diseño y la administración de las secuencias de aprendizaje en un curso. Esta administración se realiza combinando la provisión de conocimiento o experiencias como experto de contenido con la facilitación del aprendizaje (Garrison et al., 1999). En este estudio la presencia docente se traduce en prácticas docentes en la educación superior, que pueden aplicarse en las distintas modalidades educativas frecuentes en este nivel (*i.e.* presencial, en línea, mixta, etc.) y que además pueden observarse en la facilitación de MOOCs.

La presencia docente se compone de prácticas que la identifican y conforman sus tres categorías: el diseño instruccional y organización, la facilitación del discurso y la instrucción directa (Anderson et al., 2001). Estas se describen a continuación.

II.1.1.2 Categorías de la presencia docente

El diseño instruccional y organización es la primera categoría de la presencia docente. Comprende las actividades previas al inicio del curso que pueden ir ajustándose a medida que el mismo progresa (Anderson et al., 2001). Implica la planificación de los aspectos estructurales como la definición de contenidos, objetivos, actividades, formas de interacción, evaluación (ver Tabla 1). Incluye tareas específicas como crear presentaciones en PowerPoint, video, audio, texto, calendarizar las actividades individuales y grupales, establecer las normas de conducta en el entorno de aprendizaje (Garrison & Arbaugh, 2007).

La congruencia y claridad en los elementos de diseño son las características que hacen al éxito en el medio en línea (Swan, 2004). Por ejemplo, se recomienda verificar que las instrucciones sobre cómo realizar las actividades de aprendizaje contengan los detalles necesarios para su correcta

interpretación y que una rúbrica de evaluación acompañe a cada actividad. De esta manera se asegura la consistencia entre objetivos y actividades de aprendizaje (Gaytan & McEwen, 2007).

Se ha relacionado positivamente al diseño instruccional con la fase de resolución de la presencia cognitiva, es decir, la que caracteriza al aprendizaje profundo (Staley & Ice, 2009). Sin embargo, algunos trabajos reportan que los estudiantes le atribuyen poco de su éxito académico a esta categoría (Kupczynski, Ice, Wiesenmayer, & McCluskey, 2010; Shook, Greer, Campbell, 2013). Una posible explicación apunta a que la percepción de los estudiantes ignora las cuestiones técnicas en la definición de un curso (Shook et al., 2013).

Otros estudios, por su parte, ponen de manifiesto la relevancia de algunos aspectos de diseño instruccional para los estudiantes. Por ejemplo, estos consideran que la clara presentación de los requisitos y los contenidos del curso en línea son prácticas docentes valiosas (Sheridan & Kelly, 2010). Así también, un estudio reciente con 62,986 alumnos de licenciatura de 401 módulos en línea y mixtos de la Universidad Abierta del Reino Unido demostró que las variables que provocan la mayor satisfacción del estudiante con el curso son la calidad del material didáctico, las estrategias de evaluación y la carga programada de trabajo (Li, Marsh, & Rienties, 2016).

La facilitación del discurso es la siguiente categoría de la presencia docente. Esta apunta a la importancia del contacto entre estudiantes y docente y de la cooperación entre pares (Chickering & Gamson, 1987). Es el medio a través del cual los alumnos construyen conocimiento de manera colaborativa con apoyo del material didáctico del curso. Las prácticas docentes de esta categoría pretenden generar la presencia social y es aquí donde se pone en evidencia las bases teóricas sobre las que se asienta el marco de la comunidad de

indagación, que es el constructivismo social (Anderson et al., 2001; Shea & Bejarano, 2009).

Algunas funciones docentes ligadas a la facilitación del discurso son compartir significado, estimular el entendimiento, encontrar vías para el consenso (ver indicadores en la Tabla 1). Esto implica realizar preguntas, comentar las respuestas, estimular la participación de los estudiantes inactivos, hacer observaciones para llevar el diálogo hacia la dirección que se espera y limitar la participación de los que dominan el discurso cuando esto se vuelve perjudicial para la armonía en las relaciones o el aprendizaje del grupo (Shea, Pickett, & Pelz, 2003).

Una adecuada y efectiva facilitación del discurso genera motivación intrínseca en los estudiantes, alienta la participación y hace avanzar el discurso desde la simple comunicación al compromiso intelectual (Xin & Feenberg, 2006). Para estimular el mayor grado de colaboración, las técnicas y estrategias de facilitación han de ser congruentes con este propósito (Murphy, 2004).

Yuan y Kim (2014) ofrecen una guía útil para lograr una facilitación eficiente. Estos autores aconsejan asignar roles de facilitación a los estudiantes; generar debate con temas que estimulen los aspectos afectivos del aprendizaje para incrementar la participación; invitar a expertos a dar una presentación o a participar en la discusión; crear estudios de caso donde los alumnos deban definir el problema, buscar información y discutir las mejores vías para resolver el caso; proporcionar actividades orientadas a tareas pero también a la pura interacción social; y aplicar tareas colaborativas.

Se ha identificado, no obstante, que algunos indicadores de la facilitación del discurso propuestos por Anderson et al. (2001) son poco congruentes con la

definición que caracteriza a este componente de la presencia docente. Estos indicadores contienen actividades relacionadas al aprendizaje individual como “mantener al estudiante enfocado en la tarea” o retroalimentar los comentarios, que, en suma, son prácticas que se enfocan a la instrucción, no la colaboración (Shea & Bejarano, 2009).

La instrucción directa es la última categoría de la presencia docente. Consiste en “la provisión de liderazgo intelectual y académico” (Garrison & Arbaugh, 2007, p. 164) que está asociada a compartir conocimiento especializado y evaluar la calidad de las discusiones y la eficacia del proceso educativo. Ambas actividades demandan del docente la posesión de maestría en la disciplina de enseñanza y en métodos pedagógicos.

Mientras que la función de diseño instruccional y organización de un curso en línea puede ejercerla un especialista en diseño y la función de facilitación del discurso puede desempeñarla un asistente docente o estudiante, la ejecución de la instrucción directa es la función más adecuada para un experto de contenido (Anderson et al., 2001).

Algunas prácticas docentes que se relacionan con esta categoría son: estimular la reflexión mediante la presentación de contenido, dirigir la discusión hacia caminos provechosos al aprendizaje, enriquecer el entendimiento de los temas mediante recursos adicionales, diagnosticar el valor de los comentarios para evitar errores de comprensión (Anderson et al., 2001). La Tabla 1 especifica los indicadores de instrucción directa, según Shea et al. (2003).

Se consideran buenas prácticas de instrucción diagnosticar la validez de las inferencias que realizan los estudiantes y presentarles material actualizado que estimule su interés (Keeton, 2004). Por otra parte, las prácticas docentes más

valiosas para los estudiantes recalcan la importancia de la instrucción directa. Estas son: la disponibilidad y disposición del docente para atender las necesidades de los alumnos, su participación activa en clase, su actitud receptiva a las preguntas y la provisión de evaluación y retroalimentación rápidas y útiles (Sheridan & Kelly, 2010; Shook et al., 2013).

El nivel académico parece ser un factor de diferenciación en las respuestas sobre la percepción de los estudiantes respecto al impacto de las tres categorías de la presencia docente sobre el aprendizaje. Una investigación revela que el estudiante técnico asociado atribuye el logro de aprendizaje a los indicadores de diseño instruccional e instrucción directa; mientras que los estudiantes de licenciatura y posgrado consideran que estas categorías son fundamentales en el aprendizaje en línea y mixto, pero que es la facilitación activa del discurso la fuente de su éxito académico (Kupczynski et al., 2010).

Tabla 1

Resumen de las categorías y los indicadores de la presencia docente

Categorías	Indicadores
Diseño instruccional y organización	<p>Comunicar los objetivos del curso.</p> <p>Comunicar los contenidos importantes del curso.</p> <p>Proporcionar instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades del curso.</p> <p>Comunicar las fechas límite para terminar las actividades de aprendizaje.</p> <p>Ayudar a los estudiantes a tomar ventaja del ambiente de aprendizaje.</p> <p>Ayudar a los estudiantes a comprender y aplicar la conducta aceptable para el entorno de aprendizaje.</p> <p>Ayudar a los estudiantes a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo en los temas del curso.</p>
Facilitación del discurso	<p>Guiar a los estudiantes hacia el entendimiento y acuerdo en los temas del curso.</p> <p>Reconocer la participación del estudiante.</p> <p>Animar a los estudiantes a explorar nuevos conceptos en el curso.</p> <p>Animar a los estudiantes a involucrarse y participar en el diálogo productivo.</p> <p>Ayudar a los estudiantes a mantenerse en la tarea.</p>
Instrucción directa	<p>Presentar contenido o preguntas para ayudar a los estudiantes en su aprendizaje.</p> <p>Enfocar la discusión hacia temas específicos.</p> <p>Ofrecer retroalimentación explicativa.</p> <p>Diagnosticar las concepciones erróneas.</p> <p>Proveer información útil de fuentes variadas.</p>

II.1.1.3 Aspectos metodológicos de la presencia docente

En el marco de la comunidad de indagación se le atribuye la misma importancia a cada una de sus presencias. No obstante la literatura referente a la presencia docente comenzó a proliferar a partir del uso extendido de Internet con propósitos educativos. Los reportes se caracterizan por ser exploratorios, cualitativos y con uso de estadística básica, como análisis de frecuencias y correlaciones. La metodología mixta también es un enfoque usual y ha contribuido a minimizar el sesgo característico en los estudios de percepción (Arbaugh, 2007; Garrison & Arbaugh, 2007).

Por ejemplo, Anderson y sus colegas (2001) describieron por primera vez las categorías de la presencia docente y sus correspondientes indicadores. Esta descripción les sirvió de esquema para guiar el análisis de los mensajes en los foros de discusión de dos cursos en línea. Los resultados señalaron patrones diferentes de presencia docente en cada curso y los autores incentivaron el uso del esquema de la presencia docente para diagnosticar, analizar y comparar la magnitud y las características de esta presencia entre varios cursos.

Este estilo de hacer investigación llevó a la necesidad de establecer maneras consensuadas de trabajo a través de las que la comunidad científica pudiera asegurar la robustez de sus estudios. Así por ejemplo, para garantizar la confiabilidad de los análisis existe acuerdo en el uso del enfoque negociado en la codificación de los datos, donde dos investigadores clasifican los fragmentos de texto de manera independiente y discuten activamente sus decisiones. Se opta, naturalmente, por la codificación deductiva, ya que el proceso inicia con la guía de un marco teórico fidedigno, es decir, las categorías y los indicadores de la presencia docente (Garrison et al., 2006).

Al codificar usando el esquema anterior, hay que considerar la unidad de análisis y el nivel de codificación de los mensajes. Por ejemplo, es posible enfocarse en la oración, en el mensaje o en la temática (Garrison & Arbaugh, 2007).

También se necesita decidir entre codificar según la categoría (*i.e.*, diseño instruccional y organización, facilitación del discurso e instrucción directa) o el indicador de cada una. Al respecto, se ha sugerido que más investigaciones pueden esclarecer si las categorías describen efectivamente a la presencia docente, si sus indicadores son lo suficientemente detallados, o si son tan específicos que sólo aplican al tipo de cursos en línea ligados al marco de la comunidad de indagación (Garrison & Arbaugh, 2007). Por ejemplo, el indicador “presentar contenido” tal vez no aplique para la presencia docente en los cMOOCs, en los que compartir información no corresponde a la función de los facilitadores.

El análisis de contenido cuantitativo es un enfoque muy utilizado en el marco de la comunidad de indagación. Este consiste en asignar frecuencias a las clasificaciones para favorecer la comprensión de patrones (Garrison et al., 2006). Sin embargo este procedimiento tiene sus limitaciones, pues la mayoría de los análisis de este tipo ha fracasado en describir las prácticas productivas de la presencia docente, incluso puede favorecer una representación insuficiente e inadecuada de los esfuerzos de la enseñanza en línea (Shea, Hayes, & Vickers, 2010).

Por ejemplo, en ocasiones a través del análisis de foros de discusión puede interpretarse erróneamente que existe poca evidencia de presencia docente, mientras que esta es una práctica se realiza por otros medios de comunicación. Se recomienda documentar todas las instancias observables de la presencia

docente, más allá de la discusión y las notificaciones en el entorno de aprendizaje (Shea, Hayes, Vickers, Gozza-Cohen et al., 2010).

Shea y colaboradores (2003) fueron quienes iniciaron la transición del estudio de la presencia docente hacia métodos capaces de ampliar la muestra poblacional y procurar la generalización de resultados. Estos autores convirtieron los indicadores de cada categoría de la presencia docente, que hasta entonces sólo medían datos cualitativos, en preguntas de una encuesta.

Los auto-reportes en la medición de la presencia docente abrieron camino a los estudios comparativos, interinstitucionales e interdisciplinarios y favorecieron la confirmación de la validez de las categorías que conforman a esta presencia (Arbaugh, 2008). Por ejemplo en 2004, 191 estudiantes de un programa en línea de Maestría en Administración de Empresas de una universidad americana completaron el cuestionario desarrollado por Shea et al. (2003). El análisis concluyó en la validación empírica de las tres categorías originales de la presencia docente (Arbaugh & Hwang, 2006).

Contrariamente, otro análisis factorial sobre los datos de 2,000 estudiantes de licenciatura de varias instituciones de educación superior en Nueva York resultó en la reducción del elemento “presencia docente” a dos factores: diseño instruccional y organización y “facilitación dirigida”, que es la combinación de facilitación del discurso e instrucción directa, sus categorías originales. El segundo factor emergente contribuyó en mayor medida a predecir el sentimiento de comunidad y el aprendizaje percibido por los estudiantes (Shea, Li, Picket, 2006).

La incongruencia entre las conclusiones de ambos análisis, a pesar de que los resultados provinieran del mismo instrumento, generó cierto interés. Una

explicación sugiere que probablemente los estudiantes de posgrado se encuentren en una mejor posición para distinguir las características de instrucción de las de facilitación (Arbaugh & Hwang, 2006).

Otra interpretación propone que, como sucede con los auto-reportes, los resultados reflejan la subjetividad de los participantes y los estudiantes no poseen la perspectiva educativa necesaria para hacer la diferenciación correspondiente. Además, gran parte de la muestra de Shea et al. (2006) estuvo compuesta por alumnos de universidades comunitarias, donde la diferencia en la cantidad de estudiantes por profesor suele ser mayor (Garrison & Arbaugh, 2007; Arbaugh, 2007). En el presente trabajo se considera la clasificación original en tres categorías, conforme a la literatura de transferencias de presencia docente disponible (Wisneski et al., 2015).

Estos son los medios que con frecuencia se han utilizado en la indagación de la presencia docente, sus características y relaciones con otras variables. Estos también podrían servir de base para el análisis de cursos en línea que presentan nuevas configuraciones a la luz de las recientes aplicaciones de las tecnologías disponibles para el aprendizaje.

II.1.1.4 La presencia docente en la educación superior

La literatura empírica sobre la presencia docente (*e.g.* Shea et al., 2010; Shea, Hayes, Vickers, et al., 2010) como constructo para mediar las transacciones en la educación superior configura un modesto cuerpo de resultados. Esta permite entender su importancia, a pesar de que las limitaciones en su estudio exijan ejercer cierta la cautela.

Si bien la presencia docente se sistematizó para comprender y cubrir las necesidades del aprendizaje en línea, esta teoría se ha derivado también al estudio del aprendizaje mixto (*e.g.* Akyol, Garrison, & Ozden, 2009), el presencial tradicional en relación con cursos en línea (*e.g.* Thompson, Miller, & Franz, 2013) y el aprendizaje presencial mejorado con tecnología Web (*e.g.* Shea et al., 2006). A continuación se presenta un resumen de algunos de los resultados que ayudan a comprender mejor esta variable.

La presencia docente apoya la presencia cognitiva, que es la manifestación del aprendizaje de los estudiantes en las discusiones en los foros y que se puede clasificar en varios niveles, de menor a mayor grado de pensamiento crítico (Vaughan & Garrison, 2005). Asimismo, está relacionada positivamente a la presencia social (Gilbert & Dabbagh, 2005).

La presencia docente es predictora de otras variables que se consideran importantes para el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, impacta de manera positiva en la satisfacción del estudiante con el curso (Akyol et al., 2009; Kang & Im, 2013; Joo, Lim, & Kim, 2011) y correlaciona con la sensación de pertenencia a una comunidad de aprendizaje, la cual colabora, a su vez, en explicar la capacidad de retención de los estudiantes (Shea et al., 2006; Ice, Gibson, Boston, & Becher, 2011).

La presencia docente mediada por la interacción alumno-maestro también se relaciona positivamente con la satisfacción con el curso en países asiáticos. Pero, a diferencia de lo que ocurre en países occidentales, los alumnos no consideran que mantener intimidad social con sus profesores, conocerlos mejor ni compartir relatos con estos tenga impacto positivo en su aprendizaje o satisfacción (Garrison, 2011; Kang & Im, 2013). Con la presencia cognitiva, la percepción de utilidad y de facilidad de uso de la plataforma de aprendizaje; la

presencia docente resultó tener un efecto indirecto en la permanencia en el curso de 709 estudiantes en una universidad de Corea de Sur, quienes no desarrollaron contacto cara a cara formalmente. Dicho efecto fue mediado nuevamente por el nivel de satisfacción del estudiante con el curso (Joo et. al., 2011).

La presencia docente también se ha relacionado positivamente de manera directa con el aprendizaje (Shea et al. 2003, 2006; Kang & Im, 2013). Sin embargo, se recomienda precaución en la interpretación de la relación de cualquiera de los elementos de la comunidad de indagación con la variable aprendizaje, porque su mecanismo de medición es cuestionable. Las investigaciones del marco han evaluado esta variable típicamente desde la percepción del estudiante y mediante la respuesta a una sola pregunta de cuestionario estructurado (Rourke & Kanuka, 2009). Se cuentan con algunas excepciones, con aplicación de diseño cuasi-experimental (*e.g.* Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Bangert, 2008).

Garrison y Cleveland-Innes (2005) señalan que la presencia docente predice mejor el aprendizaje del estudiante en el entorno virtual que la interacción con sus pares. El establecimiento de una estructura de curso efectiva y un liderazgo activo son elementos fundamentales para mover la discusión hacia los niveles de integración y resolución de la presencia cognitiva, que son indicadores de aprendizaje significativo y profundo.

En su reporte de investigación, Akyol y Garrison (2014) pusieron de manifiesto cómo la magnitud de mensajes en las discusiones que se codificaron bajo el rótulo “instrucción directa” se fue incrementando a medida que el curso avanzaba a lo largo de sus nueve semanas de duración, mientras que los mensajes de facilitación del discurso se mantuvieron constantes. Esto explicó el

efecto de la instrucción directa, particularmente de su indicador “inyectar información desde fuentes diversas”, sobre el aumento de los mensajes que evidenciaban mayores niveles de aprendizaje.

Las discusiones en línea con escasa o nula presencia docente se caracterizan por una pobre calidad del discurso, con información no referenciada y basada en la opinión (Finegold & Cooke, 2006), con intercambios poco razonados que pueden resumirse en compartir experiencias personales y establecer monólogos (Angeli, Valanides, & Bonk, 2003). Además, cuando los estudiantes perciben amenazas sobre el rendimiento académico parecen estar más dispuestos a sacrificar la relación con sus pares para apoyarse fuertemente en la interacción con el facilitador (Deris, Zakaria, & Mansor, 2012).

Este elemento de la comunidad de indagación ha sido útil también como criterio de evaluación de las prácticas docentes. Por ejemplo, un estudio de caso de 5 años de duración con una profesora de un curso de Medicina que no estaba familiarizada con la facilitación en línea, concluyó en que sus prácticas de presencia docente fueron mejorando con el tiempo hasta alcanzar niveles óptimos, a medida que la misma ganaba experiencia (Kamin, O'Sullivan, Deterding, Younger, & Wade, 2006).

Sin embargo, las prácticas de presencia docente no sólo se pueden observar, sino también aprender. Un grupo de docentes de entorno presencial recibió entrenamiento para enseñar en cursos en línea desde la perspectiva de presencia docente. Estos no sólo lograron alcanzar buenos niveles de esta presencia más rápido que la facilitadora del estudio de Kamin y sus colegas (2006), sino que además la evaluación de los estudiantes reconoció niveles de presencia docente más altos en estos que en aquellos que no recibieron capacitación (Shea et al., 2003).

La sugerencia entonces es incluir la potenciación de la presencia docente en los programas de capacitación de maestros para aquellas instituciones interesadas en impulsar la calidad de enseñanza en entornos educativos virtuales, considerando que la estrecha conexión entre la percepción de pertenencia del estudiante a una comunidad de aprendizaje y los menores niveles de deserción de los programas de educación en línea (Shea et al., 2003).

II.1.1.5 La presencia docente en cursos en línea masivos y abiertos (MOOC)

La búsqueda de literatura sobre la presencia docente en MOOCs produjo escasos resultados. Esto puede deberse a que la efectividad que se le atribuye a la presencia docente en el aprendizaje en línea (Garrison, Cleveland-Innes, & Fung, 2010) probablemente no se ajuste al contexto MOOC, teniendo en cuenta que para el éxito de sus estrategias se espera que la colaboración e indagación crítica ocurran en pequeños equipos de 6 a 10 estudiantes, o un grupo de clase no mayor a 40 alumnos (Gašević, Kovanović, Joksimović, & Siemens, 2014).

Debido a la cantidad masiva del alumnado en un MOOC, es posible que la guía docente esporádica equivalga a ninguna guía. Por ejemplo, un experimento con grupo control concluyó que la interacción de los estudiantes con el profesor de MOOC y sus asistentes, mediada a través de su presencia activa en los foros de discusión y una retroalimentación general por semana, no tuvo impacto en la tasa de finalización del MOOC, en la frecuencia de participación de los estudiantes ni en su satisfacción con el curso (Tomkin & Charlevoix, 2014).

Los resultados de este estudio (Tomkin & Charlevoix, 2014) se pueden atribuir a las características de los estudiantes, en los que se observó alta escolaridad y motivación, o a que la estructura del MOOC les facilitó una interacción elevada

con los materiales de estudio. Los autores insinúan que estos resultados apoyan el modelo conectivista. Este considera el aprendizaje como el proceso de conectar en una red a fuentes de información especializada. Estas fuentes pueden ser individuos y dispositivos no humanos, por tanto, el aprendizaje se ve influido por la socialización y la tecnología (Siemens, 2005).

El modelo conectivista se aplica en los cMOOCs mediante el aprendizaje en redes sociales desarrolladas por los estudiantes en el espacio digital. En estos, los maestros tienen escasa participación y son los estudiantes los encargados de generar conocimiento (Clarà & Barberà, 2013). Si bien este enfoque es similar a los cursos en línea centrados en el alumnado, en estos, el docente sigue representando a la institución y es quien establece los marcos de la participación, lo cual diferencia claramente su presencia de la de los estudiantes. En el ambiente abierto de aprendizaje en red esta diferencia no es clara, por tanto, los facilitadores ejercen una presencia híbrida, que es docente y de estudiante a la vez (Koseoglu & Koutsopoulos, 2016).

En los xMOOCs sin embargo, son los profesores quienes conducen el curso (Rodriguez, 2012), pero la masividad y diversidad de los estudiantes pueden ser un problema para establecer altos niveles de presencia docente. Se tiene conocimiento, sin embargo, de que es posible que los estudiantes de un curso en línea numeroso perciban altos niveles de esta presencia. Según Nagel y Kotzé (2010), esto sucede cuando los profesores delegan parte de su función de guía en recursos en línea accesibles y comparten su función de retroalimentación con los alumnos, mediante la evaluación entre pares. Las conclusiones del trabajo empírico de estos autores sirven de guía para el diseño de este tipo de MOOCs.

Una publicación de estudio del caso de un MOOC de tráfico de personas evidencia las estrategias de la maestra para generar presencia docente capaz de provocar el cambio de actitudes en los estudiantes (Watson et al., 2016). En su diseño, limitó deliberadamente la cantidad y extensión de videos informativos de elaboración propia para enfocarse a establecer una comunidad de estudiantes. Su facilitación se observó en prácticas como: enfatizar ideas, sintetizar la discusión y destacar su papel de colaboradora. Las prácticas de instrucción directa fueron las que se destacaron con mayor frecuencia en esta experiencia. Estas se observaron a través de ejemplos y demostraciones, la aclaración de dudas sobre algún aspecto del curso, la provisión de recursos y de retroalimentación en las actividades (Watson et al., 2016).

II.1.2 Transferencia de prácticas asociadas a la presencia docente

Las prácticas asociadas a la presencia docente son las acciones que ejecutan los profesores para guiar y apoyar activamente a los estudiantes y estas acciones se comprenden desde el marco de la teoría de presencia docente. Ejemplos de estas prácticas son dar retroalimentación y monitorear las discusiones (Koseoglu & Koutropoulos, 2016). En este trabajo se utilizan como sinónimos los conceptos “prácticas asociadas a la presencia docente” y “prácticas docentes”. En adelante, las prácticas asociadas a la presencia docente se sintetizan como “prácticas docentes”.

Cuando los profesores se encuentran ante el desafío de intervenir en nuevos entornos de aprendizaje y carecen de entrenamiento o guías concretas para la enseñanza específica en estos entornos, han de recurrir a sus propios criterios de buenas prácticas. Para explorar este tipo de experiencias Wisneski et al.

(2015) estudiaron tres tipos de transferencia de prácticas docentes en la transición de cursos presenciales a cursos en línea: directa, adaptativa y retroactiva.

La transferencia directa consiste en aprender a “ver lo viejo en lo nuevo”. Representa un “ahorro” de recursos porque evita la pérdida de tiempo y energía que implica reaprender. Es más fácil reutilizar las habilidades existentes para el desempeño en el entorno nuevo que crearlas de cero (Schwartz et al., 2012; Chi & Vanlehn, 2012). Por ejemplo, la transferencia directa de prácticas docentes del estudio de Wisneski et al. (2015) se observó cuando los profesores reutilizaron en los cursos en línea las presentaciones en PowerPoint, los problemas, las preguntas de cuestionario de opción múltiple, las preguntas para facilitar la discusión, la descripción del curso, los objetivos de aprendizaje, los textos de lectura y la calendarización de sus cursos presenciales.

Una recomendación de transferencia directa de práctica docente para evitar el fracaso de los alumnos en cursos en línea es emplear los mismos enfoques de comunicación que en los cursos presenciales. Por ejemplo, buscar contacto inmediato con los estudiantes que no lograron los objetivos de una tarea (Thompson et al., 2013).

Sin embargo, la aplicación constante de transferencia directa puede ser negativa para el desempeño en nuevos entornos porque el conocimiento previo interfiere en la exploración y experimentación de procedimientos más apropiados para la nueva situación (McNeil, 2008). En la investigación sobre transferencia de prácticas de Wisneski et al. (2015), los estudiantes calificaron con menor nivel de presencia docente a los profesores que aplicaron mayor transferencia directa en sus cursos en línea, que a aquellos que modificaron sus prácticas del salón de clases.

Una aproximación reciente al estudio de la transferencia (Schwartz et al., 2012; Lobato 2012; Engle, Lam, Meyer, & Nix, 2012) considera el fenómeno de modo más flexible. El contexto al que se transfieren las prácticas es una oportunidad para reorganizar los esquemas. La transferencia adaptativa no sólo implica “ver lo viejo en lo nuevo”, sino además adaptar y modificar el conocimiento previo a las características del nuevo entorno. Un ejemplo de esta transferencia es responder rápidamente al email de un estudiante en línea, porque la comunicación inmediata es un factor central en el éxito de aprendizaje en el ambiente virtual (Sheridan & Kelly, 2010; Wisneski et al., 2015).

Así como la transferencia adaptativa aplica al contexto de destino, las modificaciones al conocimiento previo también pueden impactar en el contexto inicial. Esto se conoce como transferencia retroactiva (Wisneski et al., 2015). Una recomendación de transferencia retroactiva de práctica docente es diseñar los cursos presenciales con el propósito explícito de generar oportunidades para la interacción social, tal como se planean los cursos en línea (Thompson et al., 2013). Existe evidencia de que los maestros se esfuerzan más por transferir adaptativamente sus prácticas al entorno en línea que por transferirlas de manera retroactiva a sus cursos presenciales (Wisneski et al., 2015).

II.1.2.1 Transferencia directa de prácticas docentes de cursos universitarios a cursos en línea masivos y abiertos

Diferentes autores (Rodríguez, 2012; Siemens, 2013; Bali, 2014) concuerdan en que la mayoría de los MOOCs son cursos de universidad que se convierten al formato digital, que siguen una estructura y pedagogía similares a los cursos presenciales, que reproducen la relación educativa tradicional de maestro experto y alumno consumidor de conocimiento y que sus prácticas

corresponden a los modelos de educación a distancia con enfoque conductista, cognitivista o socio-constructivista.

Sin embargo, cada MOOC es diferente del mismo modo en que probablemente cada curso universitario lo sea (Bali, 2014). En el estudio de transferencias es tan importante el contexto nuevo como el de origen, pero ante el desconocimiento de estudios previos que aborden el problema de investigación del presente trabajo se tendrán en cuenta las generalidades sobre ambos contextos.

Por ejemplo, la exposición es el método de enseñanza más utilizado en el contexto de la educación superior y su uso también se observa en una gran proporción de los MOOCs (Hogan, 2008; Toven-Lindsey et al., 2015). Una prueba de ello es el tipo de videos que se comparte en estos cursos, algunos incluyen la grabación de una sesión de clase presencial, otros presentan al maestro hablando a la cámara o presentaciones en PowerPoint narradas (Guo, Kim, & Rubin, 2014).

La exposición es un método tan efectivo como cualquier otro cuyo objetivo sea la transmisión de información. Sin embargo, es menos eficiente que otros para promover la activación del pensamiento, el cambio de actitudes, la responsabilidad social, el desarrollo de la personalidad o la adquisición de valores (Bligh, 2002). La tendencia a usar esta pedagogía instruccional es típica de los “MOOCs basados en contenido” (Lane, 2012).

Si bien no todos los maestros facilitadores de MOOC tienen experiencia previa en cursos en línea, quienes impartieron alguna clase universitaria en esta modalidad tienen familiaridad con el manejo del entorno virtual de aprendizaje y

la facilitación de discusiones en línea. De hecho, se considera que los MOOCs son una reestructuración de los ambientes de aprendizaje en línea que ya se conocen desde hace buen tiempo (Glance, Forsey, & Riley, 2013).

Los foros de discusión son un elemento importante en el aprendizaje en MOOCs. Sin embargo, los intercambios que allí se producen tienden a limitarse a preguntas y respuestas, sin mayor discusión, y las actividades que estimulan su uso pocas veces se enfocan al aprendizaje colaborativo (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014; Toven-Lindsey et al., 2015).

Los cuestionarios de opción múltiple para evaluar el aprendizaje se utilizan habitualmente en el contexto universitario, con independencia de la disciplina de estudio. Esta práctica de evaluación se basa en el supuesto de que el aprendizaje ocurre a través de la recuperación de información en la memoria a corto plazo (Glance et al., 2013; Costello, Brown, & Holland, 2016).

Actualmente, estos cuestionarios son una parte importante de la experiencia en ciertos MOOCs, ya que los estudiantes que los completan exitosamente pueden obtener un certificado de participación. Sin embargo, existe evidencia de que en su diseño se tiende a cometer errores de validez y confiabilidad. Estas propiedades de las pruebas de opción múltiple con frecuencia también se ignoran en el contexto universitario (Costello et al., 2016).

El diseño de MOOCs se caracteriza por la creación de bloques breves de contenido con una evaluación que le acompaña, que además puede repetirse una y otra vez hasta lograr maestría. Este consiste en una aproximación clásica a la enseñanza-aprendizaje que se conoce como enfoque de “aprendizaje para el dominio” (Bloom, 1968). Los MOOCs basados en contenido reviven este

enfoque con el objetivo de que los estudiantes logren dominar un concepto antes de pasar al siguiente (Koller, 2012; Glance et al., 2013).

II.1.2.2 Transferencia adaptativa de prácticas docentes de cursos universitarios a cursos en línea masivos y abiertos

La mayoría de los MOOCs apoyan sus prácticas en las de los cursos en línea con mayor trayectoria en el ámbito académico (Glance et al., 2013). Probablemente, el aspecto particular de los MOOCs sean los medios para compensar aquellos aspectos de la enseñanza difíciles de escalar a un público masivo: a través del uso de tecnología del tipo “una talla que se ajusta a todo” (Onah et al., 2014) o de la confianza del aprendizaje en la comunidad de estudiantes (Mackness, & Bell, 2015). .

Por ejemplo, la reducción de la oportunidad de relación con el docente en un MOOC ha llevado a implementar un enfoque de comunicación de uno a muchos. La instrucción, por ejemplo, se lleva a cabo mediante la difusión de videos que sustituyen la interacción maestro-estudiantes por la interacción contenido-estudiante (Miyazoe & Anderson, 2013; Suen, 2014).

Los MOOCs ponen grandes restricciones al trabajo docente. Su función de guía la ejerce desde el diseño de la estructura del curso y la elaboración de los materiales (De Larreta-Azelain, 2014; Haavind, & Sistek-Chandler, 2015). Esto generalmente incluye la creación de videos de breve duración, a veces, intercalados con evaluaciones de tipo preguntas de opción múltiple (Glance et al., 2013; Guo et al., 2014).

La evaluación entre pares es otra manera de apoyar la función docente. Esta es una aproximación conocida en la educación escolarizada. Se ha estudiado, por ejemplo, el potencial de la co-evaluación para mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes o ayudarlos a comprender los criterios para elaborar mejores productos de aprendizaje (Harris & Brown, 2013). Sin embargo, el desafío en un MOOC para ofrecer evaluación formativa y retroalimentación sobre las tareas de elaboración convierten a esta práctica en la corriente principal (Daradoumis, Bassi, Xhafa, & Caballé, 2013; Suen, 2014).

Un estudio sugiere que los resultados de la evaluación entre pares son consistentes con la evaluación que el docente de MOOC pudiera otorgar (Luo, Robinson, Park, 2014). A pesar de ello, se considera que el nivel de calidad de la retroalimentación no siempre es el adecuado (McEwen, 2013).

Los MOOCs conectivistas, por su parte, se caracterizan por la distribución de la participación de los estudiantes a lo ancho de Internet, mediante diversas plataformas tecnológicas de acceso abierto (*e.g.* Twitter, Wordpress). El viaje de aprendizaje en ellos no sigue una estructura rígida. Las actividades llevan a la co-creación de conocimiento mediante la participación y el aprendizaje emerge de las interacciones (Kop & Carroll, 2011; Mackness, Waite, Roberts, & Lovegrove, 2013). De este modo, son los estudiantes quienes guían el curso. Sus actividades se sintetizan en seleccionar información personalmente valiosa; interpretar esta información; rehacer la información para que esta se ajuste a los propósitos personales; y compartir la nueva información con los compañeros (Kop & Carroll, 2011).

La principal función docente en estos MOOCs es la formación de redes. Esto incluye la articulación de la información generada por los participantes en sus respectivos entornos personales de aprendizaje y la facilitación de la

comunicación que conecte a los estudiantes (Skrypnyk, Joksimović, Kovanović, Gašević, & Dawson, 2015).

II.1.2.3 Transferencia retroactiva de prácticas docentes de cursos en línea masivos y abiertos a cursos universitarios

Uno de los argumentos a favor de los MOOCs es que estos pueden representar un importante complemento para la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, antes que amenazar su existencia (Fox, 2013). Asimismo, se espera que ellos cumplan un papel importante en la transición de prácticas expositivas en el aula universitaria hacia el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante (Powell & Yuan, 2013).

Un artículo de difusión ejemplifica el caso de un profesor de MOOC que pidió a sus alumnos residenciales tomar la versión en línea masiva y abierta de la clase, de manera simultánea a la cátedra presencial. Este quedó sorprendido con el compromiso de sus alumnos, observado a través de su nivel de participación y su interés en conocer a mayor profundidad el tema. Después de experimentar su clase como sesiones de discusión, afirma, no considera volver al estilo expositivo (Office of Digital Learning, 2014).

A esta aproximación de la enseñanza y el aprendizaje se denomina aula invertida y es una manera en que algunos profesores reutilizan el material del MOOC para mejorar la experiencia de sus alumnos en la universidad. Es una manera de conjuntar el estudio independiente en casa, revisando el contenido, con el trabajo colaborativo y práctico en clase, mediante discusiones, solución de problemas o trabajo de laboratorio (Fox, Patterson, & Ilson, 2014; Song, Song, & Wei, 2015).

Algunas prácticas incluyen exponer a los estudiantes universitarios a la experiencia del MOOC para evaluar su aprendizaje mediante un examen supervisado. Otras, además, ofrecen mayor soporte a los estudiantes; como comprometerlos a desarrollar ciertas horas de trabajo relacionado al tema del MOOC para complementar su experiencia y monitorear su progreso, proveyendo retroalimentación constante (Kruse & Schulze, 2016).

Si bien en este capítulo se buscó realizar una evaluación comprensiva de la literatura del área, la transferencia de prácticas docentes entre cursos universitarios y MOOCs aun cuenta con evidencia limitada. El presente estudio pretende contribuir a proveer mayor información sobre este tema.

CAPÍTULO III

MÉTODO

El propósito de este estudio es analizar la transferencia de las prácticas docentes entre cursos universitarios y cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs). Estas prácticas se entienden desde la teoría de la presencia docente, que abarca los aspectos de diseño instruccional y organización, facilitación del discurso e instrucción directa.

Este capítulo expone el diseño de este estudio, las características de su muestra, así como los instrumentos y procedimientos empleados para la obtención de datos.

III.1 DISEÑO

Se utilizó un diseño no experimental, pues no se procuró demostrar una relación de causa y efecto entre las variables de estudio; descriptivo, porque los objetivos apuntaron a determinar las características del fenómeno de estudio; transversal, pues la recolección de datos se realizó en un momento específico en el tiempo; y mixto, ya que se emplearon datos cuantitativos y cualitativos.

III.2 MUESTRA

Se utilizó una muestra no probabilística intencional y de conveniencia. Esta comprende a 58 profesores de universidades de prestigio a nivel internacional que han estado involucrados en el desarrollo de MOOCs en idioma inglés

durante el año 2015. Como criterio de exclusión se estableció que los profesores de MOOCs auto-dirigidos no eran elegibles, así como los que no estuviesen ejerciendo la docencia en educación superior en el momento de la recolección de datos.

Todos los maestros participaron de manera voluntaria y anónima. Además, se les garantizó la utilización de los datos recolectados para fines exclusivamente académicos.

El 43.1% de los maestros ($n = 25$) se localizan en el Reino Unido, el 19% ($n = 11$) en los Estados Unidos de América, el 10.3% ($n = 6$) en Australia y el 27.6% ($n = 16$) en países con menor representación, como Bélgica, Canadá, España, Holanda, Irlanda, México, Singapur, Sudáfrica, Suecia y Suiza.

El 63.8% de los mismos ($n = 37$) cuenta con más de 10 años de experiencia docente en educación superior, el 20.7% ($n = 12$) tiene más de 5 hasta 10 años, el 12.7% ($n = 7$) entre 1 a 5 años y el 3.4% ($n = 2$) no compartió información en este rubro. Asimismo, el 65.5% ($n = 38$) de estos docentes ha facilitado 1 MOOC, el 17.2% ($n = 10$) tiene experiencia en 2 MOOCs, el 13.8% ($n = 8$) ha facilitado de 3 a 6 MOOCs, y el 3.5% ($n = 2$) se presenta sin datos.

Los cursos universitarios de estos profesores comprenden un amplio rango de modalidades educativas. Si bien la mayoría reportó enseñar principalmente mediante cursos presenciales tradicionales ($n = 20$; 34.5%) y presenciales con apoyo de tecnología Web ($n = 21$; 36.2%), el 19% ($n = 11$) de ellos provienen de cursos híbridos y el 10.3% ($n = 6$) enseñan primordialmente a través de cursos en línea.

El principal campo disciplinario de los maestros cae mayoritariamente en la categoría de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas ($n = 20$, 34.5%), seguido de Política, Sociología, Historia o Leyes ($n = 8$, 13.8%), Medicina o Psicología ($n = 7$; 12.1%), Educación ($n = 6$; 10.3%), Negocios ($n = 5$; 8.6%), y Literatura, Cultura o Idiomas ($n = 4$; 6.9%). Sólo un participante (1.7%) no respondió a este rubro.

Las principales plataformas de MOOC utilizadas fueron FutureLearn ($n = 25$; 43.1%), Coursera ($n = 17$; 29.3%), edX ($n = 15$; 25.9%) y otras menos representativas ($n = 8$; 13.8%) como Moodle, CourseSites, P2PU, Canvas y EMMA. Algunos profesores trabajaron con más de una plataforma.

Las responsabilidades que estos docentes ejercieron en sus respectivos MOOCs fueron múltiples y en su mayoría, tuvieron que desempeñar más de un rol a la vez. El 79.3% ($n = 46$) fue diseñador de curso, el 55.2% ($n = 32$) fue facilitador de discusiones, el 36.2% ($n = 21$) fue coordinador de MOOC, el 10.3% ($n = 6$) fungió como tecnólogo de aprendizaje, el 10.3% ($n = 6$) como staff de apoyo y el 24.1% ($n = 14$) reportó su trabajo en el MOOC según la denominación que ellos se dieron a sí mismos: maestro, instructor, educador, mentor, expositor, presentador.

III.3 INSTRUMENTOS

La recolección de datos se realizó mediante encuestas y entrevistas semiestructuradas.

III.3.1 Encuesta de Transferencia de Prácticas Docentes

Se utilizó la adaptación de la encuesta de transferencia de prácticas docentes de Wisneski et al. (2015) (Ver Anexo 1 para permiso de uso y adaptación y Anexo 2 para instrumento original). Mide la transferencia de prácticas docentes entre MOOCs y cursos universitarios y consta de tres partes: una escala de transferencia adaptativa, una escala de transferencia retroactiva y tres preguntas abiertas enfocadas a la obtención de ejemplos de los tipos de transferencia.

La escala de transferencia adaptativa está compuesta por 17 reactivos, que representan a cada una de las prácticas docentes evaluadas y que se subdividen en prácticas de diseño instruccional y organización, de facilitación del discurso y de instrucción directa. Se calculó el coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach para esta escala y sus resultados se presentan en la Tabla 2. Sus opciones de respuesta van del 1 al 5. Los valores iguales a 1 indican ninguna transferencia adaptativa; por tanto, para los propósitos de este trabajo, se interpretan como prácticas de transferencia directa. Los valores 2, 3, 4 y 5 indican transferencia adaptativa (de poca a máxima).

La escala de transferencia retroactiva tuvo por objetivo medir la transferencia de prácticas docentes desde los MOOCs a los cursos universitarios de los participantes. Está compuesta por los mismos 17 reactivos de la escala anterior, que representan a cada una de las prácticas docentes evaluadas y que se subdividen en prácticas de diseño instruccional y organización, de facilitación del discurso y de instrucción directa. Se calculó el coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach para esta escala y sus resultados se presentan en la Tabla 2.

Sus opciones de respuesta van –en orden ascendente, del 1, que indica la ausencia de transferencia retroactiva, al 5, que corresponde a la máxima transferencia retroactiva.

Tabla 2

Coeficiente de confiabilidad alpha de Cronbach (N = 58)

Escala	Nº ítems	α	Sub-escala	Nº ítems	α
Transferencia adaptativa de prácticas docentes	17	.92	Diseño instruccional y organización	6	.78
			Facilitación del discurso	6	.85
			Instrucción directa	5	.93
Transferencia retroactiva de prácticas docentes	17	.97	Diseño instruccional y organización	6	.94
			Facilitación del discurso	6	.94
			Instrucción directa	5	.90

Finalmente, el cuestionario de preguntas abiertas solicitó a los participantes compartir uno o dos ejemplos de las prácticas docentes que ilustrasen cada tipo de transferencia: directa, retroactiva y adaptativa, respectivamente (Ver Anexo 7).

III.3.2 Entrevista semiestructurada

Cuestionario semiestructurado de elaboración propia. Consta de preguntas abiertas sobre la experiencia de los maestros en su transición del curso de universidad al MOOC y viceversa. Estas preguntas indagan sobre las

características del curso de universidad en el que se basó el MOOC; las prácticas docentes habituales en este curso universitario; las prácticas docentes aprendidas en el MOOC, si hubieren; y las nuevas prácticas docentes implementadas en el curso universitario después de la experiencia en el MOOC, si aplicase (ver instrumento en Anexo 9 y consentimiento informado en Anexo 8).

III.4 PROCEDIMIENTO

Se describen a continuación los pasos para la recolección y análisis de los datos, desde el piloto de los instrumentos hasta el análisis de datos.

III.4.1 Prueba piloto

Los objetivos de la prueba piloto fueron: (a) adaptar la “encuesta de transferencia de prácticas docentes” a los propósitos y al contexto del estudio; (b) validar la comprensión de reactivos; y (c) verificar la funcionalidad tecnológica de la versión en línea.

En su versión original, el instrumento de Wisneski et al. (2015) se utilizó para medir la transferencia de prácticas docentes entre ambientes de salón de clases y en línea. Por tanto, los términos “salón de clases” y “cursos en línea” se cambiaron por “cursos no-MOOC” y “MOOCs”, respectivamente. Se conservó el idioma inglés original del instrumento.

Con estas especificaciones, se creó la encuesta electrónica mediante Formularios de Google y se sometió el instrumento a una revisión por tres expertos de contenido y tres académicos del Reino Unido con experiencia en MOOCs.

El proceso resultó en las siguientes modificaciones: redacción de instrucciones generales y preguntas de elaboración más concisas; cambio en la redacción de ciertos reactivos (ver Tabla 3); y eliminación de la sección de preguntas con respuestas “Sí/No” porque implicaba repetir los 17 reactivos de la presencia docente una tercera vez y proporcionaba potencialmente la misma información que la escala de transferencia proactiva.

Se agregó una hoja de consentimiento informado (ver Anexo 3), una sección de datos demográficos adaptados al contexto de este estudio y una invitación para compartir datos de contacto, en caso de que el participante consintiera en ser entrevistado posteriormente.

Tabla 3
Adaptación de las Escalas de Transferencia Adaptativa y Retroactiva

Original	Adaptado	Justificación
<i>Communicating course goals.</i>	<i>Communicating course objectives.</i>	En educación, “objetivo” es un término más apropiado que “metas”.
<i>Communicating important course topics.</i>	<i>Communicating course content.</i>	“Contenido” es un término más inclusivo que “temas”. Además, todo contenido es “importante”.
<i>Helping students identify areas of agreement and disagreement on course topics.</i>	<i>Helping students identify areas of agreement and disagreement on course content.</i>	“Contenido” es un término más inclusivo que “temas”.
<i>Guiding students towards understanding course topics.</i>	<i>Guiding students towards understanding course content.</i>	Ídem.
<i>Helping students understand and practice the kinds of behavior acceptable in the learning environment.</i>	<i>Helping students understand and deploy acceptable behavior in the learning environment.</i>	Corrección en la estructura gramatical del inglés.
<i>Providing explanatory feedback.</i>	<i>Confirming understanding through assessment and explanatory feedback.</i>	“Proveer retroalimentación” aplica a contextos no-masivos. Mientras que “confirmar entendimiento mediante...” es más genérico. Se recurrió al indicador original en el cual este reactivo está inspirado.
<i>Revising students thinking to help them learn.</i>	<i>Diagnosing misconceptions.</i>	“Revisar el pensamiento” no queda claro. Se recurrió al original (Anderson et al.,2001).

Nota: El instrumento se aplicó en idioma inglés. Para leer la traducción del mismo al español ver Anexos 4 y 5.

III.4.2 Recolección de datos

Se contactó a los potenciales participantes desde febrero a mayo de 2016 para que completaran la encuesta. Este contacto se realizó a través de medios electrónicos: Twitter, correos personalizados y la lista de distribución de la Asociación para las Tecnologías de Aprendizaje (*Association for Learning Technologies*) del Reino Unido.

Para el contacto por correo electrónico, se elaboró previamente una base de datos de participantes potenciales, a partir de los perfiles públicos institucionales de los docentes, disponibles en las plataformas de MOOCs y motores de búsqueda. También se confeccionó el cuestionario semiestructurado que guiaría las entrevistas posteriores a la encuesta, para lo cual se solicitó la retroalimentación de dos expertos.

Una vez que los participantes contestaron la encuesta, se contactó nuevamente a aquellos que demostraron interés en una entrevista. Las dos primeras entrevistas tuvieron el valor de una experiencia piloto, ya que ayudaron a mejorar la secuencia de preguntas, ganar confianza, tener buen manejo del tiempo y probar la tecnología de videoconferencia.

Se llevaron a cabo cinco entrevistas en total, una de las cuales fue cara a cara y las demás mediante videoconferencia. Los archivos en audio y video resultantes se transcribieron para facilitar su análisis. Las transcripciones de las dos primeras entrevistas también se incluyeron en los resultados finales.

III.4.3 Análisis de datos

Para medir la transferencia directa se calcularon frecuencias y porcentajes de las respuestas con valor igual a “1” (*i.e.* sin adaptación) en la escala de transferencia proactiva.

Para medir la transferencia adaptativa y retroactiva, se calcularon la media (M) como medida de tendencia central y la desviación estándar (DE) como medida de dispersión sobre la escala de transferencia proactiva y la escala de transferencia retroactiva, respectivamente.

La codificación de las preguntas abiertas de la encuesta en las categorías de tipo de transferencia fue facilitada por la estructura de las preguntas de elaboración, teniendo en cuenta que cada pregunta corresponde a cada tipo de transferencia estudiada. Las respuestas para cada tipo de transferencia se codificaron deductivamente, usando las categorías de la presencia docente (ver libro de códigos en Anexo 10). Por tanto, se codificó a nivel de categoría: diseño instruccional y organización, facilitación del discurso e instrucción directa. La unidad de análisis que se utilizó fue la oración.

Para asegurar la confiabilidad de las codificaciones, se aplicó el enfoque de codificación negociada (Garrison et al., 2006). De este modo, la investigadora y una codificadora independiente codificaron cada unidad de análisis por separado y posteriormente discutieron sus decisiones de codificación, llegando a un acuerdo final. Los casos en los que no hubo consenso fueron resueltos por un juez experto. Los coeficientes de confiabilidad se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Coeficientes de confiabilidad inter-codificador Kappa de Cohen, para las decisiones de codificación de los ejemplos de la encuesta.

Prácticas docentes	Confiabilidad <i>K</i> Inicial	Confiabilidad <i>K</i> Negociada
Transferencia directa	.46	.97
Transferencia adaptativa	.30	.97
Transferencia retroactiva	.32	1.00

El mismo proceso se repitió con los datos de las entrevistas. Cada codificador independiente leyó cuidadosamente las transcripciones de cada entrevista, identificó una unidad de discurso que indicara transferencia directa, adaptativa o retroactiva (ver Anexo 11 para libro de códigos de transferencia) y le asignó un código, según las categorías de la presencia docente. Se discutieron las decisiones de codificación y el consenso llegó al 100% de acuerdo inter-codificador.

Finalmente, se procedió a la comparación y contraste de los datos cuantitativos y cualitativos, tanto de la encuesta como de las entrevistas. Se asignaron identidades genéricas a los participantes para registrar sus comentarios: *P#* para participantes de la encuesta y *E#* para entrevistados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente trabajo se analizó la transferencia de las prácticas docentes de cursos en la universidad a cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs) y viceversa. Esta transferencia puede darse de manera directa, adaptativa y retroactiva.

Para identificar las características de la transferencia directa de prácticas, se triangularon los datos de la frecuencia de éstas y el análisis de contenido de las respuestas de elaboración en la encuesta y las entrevistas. Por su parte, en la identificación de las características de las transferencias adaptativa y retroactiva de prácticas docentes se utilizaron, además, las medidas de tendencia central y dispersión de las escalas de transferencia adaptativa y retroactiva, respectivamente.

Las respuestas textuales de los participantes que se presentan en este capítulo fueron traducidas del inglés y se identifican con etiquetas según el instrumento que las recopiló: [P#] para encuestas y [E#] para entrevistas. Estos y otros resultados se reportan a continuación.

IV.1 TRANSFERENCIA DIRECTA DE PRÁCTICAS DOCENTES

En la transferencia directa, los maestros reproducen las prácticas docentes de su curso de universidad en sus MOOCs.

Este tipo de transferencia, en general, arrojó escasos resultados en frecuencia, diversidad y profundidad. La falta de profundidad se debió a respuestas que se limitaron a mencionar las prácticas docentes en cuestión sin la descripción de cómo se presentan en el contexto de la universidad. Se intentó compensar esta falta con las entrevistas; no obstante, la descripción de las prácticas docentes en los cursos universitarios fue irrelevante en los casos donde no se reportó transferencia directa de las mismas (*i.e.* casi todos los casos).

El 38.18% de los participantes ($n = 21$) reportó al menos una práctica de transferencia directa. Se observó un total de 34 prácticas docentes transferidas directamente, distribuidas según se observa en la figura 1.

En la sección de preguntas abiertas el 92.72% de los participantes ($n = 51$) compartió al menos un ejemplo de estas prácticas ($f = 79$), que se distribuyeron en 36 (45.6%) respuestas de prácticas de diseño, 33 (41.8%) de instrucción directa y 10 (12.6%) de facilitación del discurso.

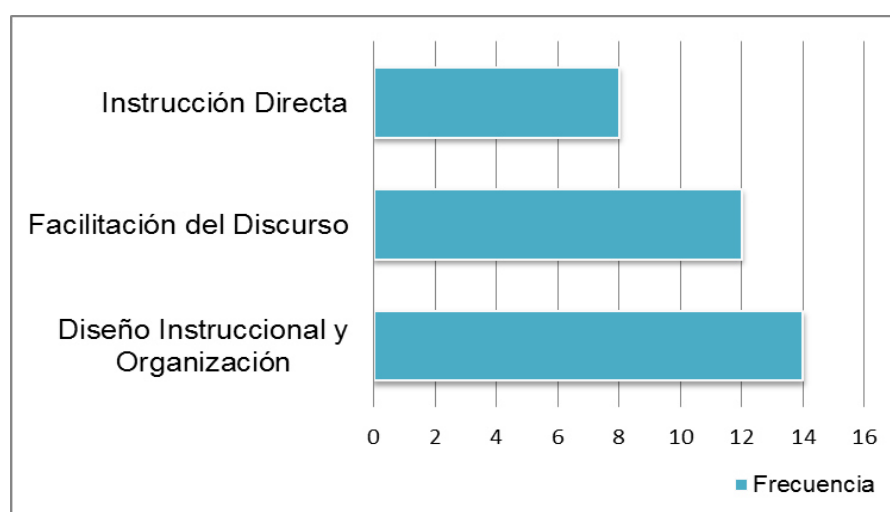


Figura 1. Frecuencia y distribución de prácticas docentes de transferencia directa, según la Escala de Transferencia Adaptativa.

El ejemplo más característico de práctica de diseño instruccional y organización fue la curación del mismo contenido del curso universitario en el MOOC. Por contenido, entiéndase la materia, las teorías, los conceptos, los procedimientos, los ejemplos, las presentaciones con diapositivas, los recursos bibliográficos o los enlaces a sitios y materiales relevantes. La siguiente respuesta se observa como caso frecuente:

“Todo el curso se transfirió al formato en línea [MOOC] sin ningún cambio de contenido” [P35].

El ejemplo más representativo de facilitación del discurso fue la utilización de las mismas estrategias para estimular la participación y el diálogo. Los maestros se apoyaron ciertos recursos - imágenes, videos, lecturas - que utilizan rutinariamente en la universidad para evocar experiencias previas o realizar preguntas en el MOOC, es decir, como elementos desencadenantes de la discusión:

“Uso ciertas imágenes para generar amplia discusión y debate, como una forma de introducir los temas y ayudar a los alumnos a que los vean desde diversos ángulos” [P15].

Por su parte, el ejemplo de prácticas de instrucción directa más frecuente fue el de utilizar en el MOOC el mismo enfoque de enseñanza-aprendizaje que en la universidad, como exposición, seminario, guion, estudio de casos o preguntas. Por ejemplo:

“En mis cursos presento los principios generales y luego los aplico a estudio de casos. Esta fue la base del ‘viaje de aprendizaje’ en el MOOC” [P14].

“En mis clases pido a mis estudiantes que lleven a cabo una investigación de estudio de caso y que la compartan con el grupo. Hicimos algo similar en el MOOC, les pedimos que publiquen en los foros sus resultados de investigación” [P12].

Uno de los entrevistados también se refirió a este punto:

“Este es un curso [en la universidad] bastante numeroso. Están inscritos unos mil alumnos de la universidad. Así que es una clase tradicional expositiva: yo hablo y ellos [estudiantes] escuchan. También tenemos demostraciones, que [en el MOOC] se han convertido en video-demostraciones, pero [en el MOOC] sigue teniendo el mismo modo de entrega” [E4].

IV.2 TRANSFERENCIA ADAPTATIVA DE PRÁCTICAS DOCENTES

La transferencia adaptativa es el uso de las prácticas docentes del curso de universidad en el MOOC. Implica la reorganización y ajuste de estas prácticas según las características del entorno MOOC.

La Tabla 5 muestra los valores de transferencia adaptativa de prácticas docentes, según la escala de transferencia adaptativa. El 92.72% de los maestros ($n = 51$) ofreció al menos un ejemplo de prácticas de transferencia adaptativa ($f = 69$), los cuales se distribuyeron en 59 (85.5%) respuestas de diseño instruccional y organización, 9 (13%) de facilitación del discurso y 1 (1.5%) de instrucción directa.

Tabla 5

Medidas de tendencia central y dispersión de transferencia adaptativa

Prácticas docentes	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Diseño instruccional y organización	55	3.61	.79
Facilitación del discurso	55	3.43	.80
Instrucción directa	55	3.55	.83

El único ejemplo de transferencia adaptativa de instrucción directa se refirió al cambio de rol que el maestro experimentó en el MOOC. El mismo expresó que rara vez usa una didáctica expositiva en sus clases de la universidad; no obstante, su participación en el MOOC se limitó a esta práctica.

El resto de las respuestas que habrían de codificarse como instrucción directa se clasificaron como prácticas de diseño instruccional, porque en lugar de representar una interacción en tiempo real con el profesor, tuvieron que prepararse antes del MOOC (ver el apartado de “Instrucción Directa” en el libro de códigos, Anexo x). Los autores del marco de la comunidad de indagación clasifican este tipo de prácticas como diseño instruccional (Anderson, Garrison, Rourke, & Archer, 2001). Uno de los participantes señala este punto de la siguiente forma:

“La información que compartimos en el MOOC tuvo que delinearse mucho más claramente – especialmente en formato video, que tomó el lugar de la instrucción personal, [...] ya que en el MOOC no puedes responder preguntas durante la sesión” [P55].

Todas estas prácticas de instrucción que pasaron a ser de diseño tienen en común la sustitución del papel de guía y retroalimentación del maestro por

enlaces a recursos en línea, por la creación de recursos propios y por la utilización de herramientas tecnológicas que pueden evaluar de manera automática. En palabras de algunos maestros:

“Creamos módulos de video que cubren los temas clave” [P24].

“Cuando enseño un nuevo concepto en clase tiendo a hacer un par de preguntas para verificar que hayan entendido. En el MOOC logramos esto incorporando cuestionarios en los videos” [P40].

Con relación a la recomendación de material en línea, una participante expresó haber utilizado recursos educativos abiertos por primera vez para el MOOC. En una entrevista posterior sostuvo que encontrarlos no fue un proceso muy difícil y que había quedado sorprendida de la cantidad de buenos recursos gratuitos en la Web y que ahora está más consciente de esto.

Por otro lado, una característica de práctica adaptativa ligada a la creación de videos fue la reducción del tiempo de exposición en bloques de tres a diez minutos, cuando en la clase universitaria generalmente duran de 50 minutos a dos horas. Por ejemplo:

“En el MOOC tuvimos que condensar los temas principales a tres minutos de video en vez de una hora de exposición. Así que tuve que recortar los principios a sus absolutos puntos clave” [P14].

“Fuimos capaces de usar mucha más tecnología, de crear videos, animaciones sofisticadas y de esta forma mejorar la presentación del contenido [...] Tomamos el material de exposición de una hora y lo presentamos en varios segmentos de cinco o diez minutos [...]”

algunos videos son presentaciones o animaciones narradas y otros son tomas en el laboratorio” [E4].

El entrevistado 4 aclaró además que, de todas formas, la suma de los bloques seguía durando una hora de exposición, pero al recortarla en segmentos que el estudiante podía administrar, la exposición sería más “digerible”.

Sin embargo, no todos los ejemplos de estrategias de enseñanza se refirieron al consumo de videos instruccionales. Un maestro enmarcó la experiencia de aprendizaje con un enfoque práctico:

“A través de los mundos virtuales creamos una simulación de [cómo realizar] la iluminación al aire libre y usamos el MOOC como repositorio de este tipo de enseñanza” [P33].

Dos participantes expresaron haber bajado el nivel del contenido o los objetivos de aprendizaje de la clase en el MOOC. El entrevistado 5, por ejemplo, dijo que, a diferencia del diseño de objetivos para sus alumnos en la universidad, el MOOC estaba enfocado a generar conciencia antes que entendimiento profundo del tema, atendiendo a la diversidad de motivaciones y conocimiento previo de los estudiantes en el curso masivo.

En cuanto al diseño de actividades, algunos maestros mencionaron promover prácticas basadas en la colaboración, como la coevaluación o el aprendizaje entre pares; pero solo un participante dio descripciones específicas de este tipo de práctica.

“Hemos creado un espacio de chat donde los estudiantes podían hacer comentarios, darse retroalimentación e ideas y esto fue un

importante elemento de aprendizaje que no sucede en nuestra clase presencial” [P5].

Por su parte, las prácticas de facilitación del discurso se caracterizaron por aplicar un enfoque de inclusión, como la estimulación de respuestas divergentes, el abordaje de los foros de discusión desde una perspectiva internacional, la provisión de retroalimentación con observaciones generales y de reconocimiento a la participación de manera impersonal.

“Antes que hacer comentarios en cada publicación de los foros, respondí con observaciones sobre temas generales o preguntas adicionales” [P27].

En un comentario que representa con precisión esta práctica, que además se superpone con la dimensión de diseño, un entrevistado observó:

“Tuvimos que ser un poco más conscientes de aquello que motiva a los estudiantes, porque nuestros estudiantes caen en un rango muy amplio de gente, muchos de ellos hablan inglés como segunda lengua [por ejemplo] y tienes que ser cuidadoso con que puedan entender lo que se está haciendo y que sientan que pueden contribuir [...]. Así que hicimos lo mismo, pero lo hicimos más amigable” [E1].

Sin embargo, ninguna de las respuestas categorizadas como facilitación del discurso dio respuesta al cómo estimular el diálogo y los intercambios entre estudiantes. Uno de los entrevistados se refirió a este punto de manera muy elocuente:

“Los foros estaban vacíos [...] No creo que el hueco que existe para forjar el sentido de comunidad se haya cubierto [...] es más, no estoy seguro de que se pueda forzar a la gente a hacer esto, no sé cómo crear esa sensación de camaradería [...] Lo que sé es que, a pesar de todo el esfuerzo que nuestros diseñadores de aprendizaje invirtieron con este propósito, nada pareció funcionar... lo cual es desafortunado, dado el tiempo que han pasado tratando de cultivar esto” [E5].

IV.3 TRANSFERENCIA RETROACTIVA DE PRÁCTICAS DOCENTES

La transferencia retroactiva se refiere a aquellas prácticas docentes aprendidas en contextos MOOC que los profesores emplearon de vuelta en sus cursos universitarios.

Se observó una menor transferencia retroactiva en comparación con los tipos anteriores. La Tabla 6 resume los valores de la escala de transferencia retroactiva. Según esta escala, el 43.64% ($n = 24$) de los maestros no transfirió retroactivamente ninguna práctica de diseño instruccional y organización; el 38.18% ($n = 21$), ninguna práctica de facilitación del discurso y el 34.55% ($n = 19$), ninguna práctica de instrucción directa.

Tabla 6

Medidas de tendencia central y dispersión de la transferencia retroactiva

Prácticas docentes	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Diseño instruccional y organización	55	2.81	1.17
Facilitación del discurso	55	2.72	1.16
Instrucción directa	55	2.85	1.16

El 67.27% de los participantes ($n = 37$) proporcionó al menos un ejemplo de prácticas de transferencia retroactiva ($f = 46$), que se distribuyeron en 22 (47.8%) respuestas de prácticas de instrucción directa, 20 (43.5%) de diseño instruccional y organización y 4 (8.7%) de facilitación del discurso.

La práctica con más referencias en diseño instruccional y organización fue la reutilización de los recursos creados para el MOOC en el aula universitaria, como lo expresó un participante literalmente:

“Usé el material del MOOC como estrategia de aula invertida en un curso no MOOC. Luego desarrollé 24 horas de material fresco para la discusión para llenar las 24 horas de didáctica expositiva [de antes]” [P36].

El entrevistado 4 recicló este material con el propósito de automatizar su enseñanza, de tal manera que cambió el entorno presencial de su curso universitario a uno en línea. Afirma que antes del MOOC le era imposible generar interacción entre sus mil alumnos de esta materia en la universidad. Ahora, al convertirlo en línea “por lo menos les ponemos a hacer más cosas que simplemente escuchar”, afirmó. Se refiere a contestar los cuestionarios al final de cada video.

El entrevistado 2, por su parte, fue facilitador en un cMOOC donde no crearon material didáctico sino que reutilizaron los recursos disponibles en Internet. Sin embargo, aseguró que próximamente revivirá la experiencia del MOOC en un curso de la universidad que será diseñado con el mismo objetivo y con dinámicas similares.

Entre las prácticas de diseño también se encuentra la incorporación de herramientas digitales en el aula universitaria, ya sea para comunicar, compartir material o realizar actividades colaborativas. Algunos ejemplos son:

“Aprendí la importancia de Twitter o el uso de Facebook u otro medio social para la comunicación, colaboración y unión” [P5].

“Uso herramientas de videoconferencia para grabarme a mí mismo y luego comparto esta grabación a través de Dropbox, porque estos archivos son muy pesados para el entorno virtual de aprendizaje [de la universidad]” [P27].

Cuatro maestros reportaron como práctica de instrucción directa la tendencia a reducir la didáctica expositiva. Un entrevistado ilustró esto en esto de la siguiente forma:

“Creo que el volverme consciente de ese lapso de cinco a siete minutos para explicar un concepto o provocar una reflexión me dio un mejor entendimiento de los tiempos para enseñar [...] Se necesita intercalar esto con el aprendizaje activo y no sólo hablar monótonamente como nos gusta hacer a los académicos. Es bueno tener cierto intercambio” [E5].

Un participante llamó a esto “principio de espaciado” y otro lo ilustró con su actual aproximación a las demostraciones, a través de la cual las realiza paso a paso en vez de exhibir el procedimiento completo de una vez.

Dos de los cuatro ejemplos compartidos sobre prácticas de facilitación del discurso tienen en común la estimulación de la interacción entre estudiantes. Uno de los encuestados lo expresó de la siguiente manera:

“Entendí lo mucho que los estudiantes se pueden ayudar entre sí cuando no esperan que el maestro tenga todas las respuestas. He incorporado esto en clase derivando las preguntas que me hacen, antes que contestándolas yo” [P55].

Otro ejemplo en este rubro se refiere a la importancia de crear sentido de comunidad en clase, algo que sólo observó que sucedía en el MOOC. Este participante ahora aplica actividades con el objetivo específico de que sus estudiantes se conozcan y se vuelvan amigos.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen el análisis crítico, a la luz de la literatura relevante, de los resultados de la transferencia de prácticas docentes entre cursos universitarios y cursos en línea masivos y abiertos (MOOCs), y las conclusiones que se derivan del estudio.

V.1 DISCUSIÓN

Se inicia la sección con la interpretación de los resultados que responden a las preguntas de investigación de este estudio, las cuales indagaron sobre las características de las prácticas docentes transferidas directa, adaptativa y retroactivamente.

V.1.1 Transferencia directa de prácticas docentes

La aparición de nuevas tecnologías como medios alternativos para el aprendizaje genera entusiasmo, con frecuencia, por su potencial para revolucionar la educación. Este momento también podría ser el más apropiado para realizar una reflexión sobre el valor de los ambientes de aprendizaje convencionales, sobre qué aspectos de la naturaleza de sus interacciones son dignas de conservar.

El estudio de la transferencia directa de las prácticas docentes que se presenta en esta sección puede ser un detonante para la discusión de este tipo. Este

indaga sobre los aspectos de la experiencia docente en la universidad que los profesores consultados pudieron conservar en el nuevo contexto digital que representan los MOOCs.

Las prácticas docentes más relevantes en este tipo de transferencia fueron la utilización del mismo contenido y de las mismas estrategias de facilitación y de instrucción del curso universitario en el MOOC. Esto indica que los MOOCs difunden públicamente el conocimiento que se imparte en las universidades de prestigio internacional y que para ello se valen de las habilidades pedagógicas de profesores de alto perfil académico (Portmess, 2013).

Compartir los mismos contenidos de clase no implica el ejercicio de habilidades docentes especiales; al contrario, los contenidos de la asignatura representan el dominio de conocimiento experto de los profesores, lo cual explica la nula necesidad de adaptación en el nuevo contexto.

Las estrategias de enseñanza, por otro lado, también fueron prácticas de común aplicación en los cursos de universidad y en los MOOCs; siendo la exposición o clase magistral la más frecuente. A pesar del vacío en la literatura sobre las prácticas didácticas de los profesores de MOOC (Liyanagunawardena et al, 2013; Veletsianos, & Shepherdson, 2016) se sabe, por ejemplo, que gran parte de estos cursos utiliza principalmente videos instruccionales para organizar la experiencia de aprendizaje y que estos se caracterizan por la didáctica expositiva (Sinha, Jermann, & Dillenbourg, 2014; Guo et al., 2014).

Desde el punto de vista del experto de contenido, probablemente la exposición sea la aproximación más congruente con este rol o la que requiere menor toma de riesgos. Pero también se observó en este estudio la transferencia directa de otras estrategias didácticas, como el uso de estudio de caso, seminario o

preguntas. Esto puede responder a la naturaleza del tema del curso o a la preferencia del docente por un enfoque que responde a sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, a la tradición en su cultura académica, etc. Desde este trabajo se sugiere la comparación de varias aproximaciones didácticas en MOOCs teniendo en cuenta una variable de aprendizaje, ya que esto puede generar importantes implicaciones para las buenas prácticas de diseño en estos cursos.

Los resultados que se categorizaron como estrategias de facilitación se asemejan mucho a la categoría de instrucción directa de la presencia docente, porque implicaron el uso de recursos didácticos como lecturas, videos e imágenes. Sin embargo, estos se utilizaron con el propósito de animar a los estudiantes a explorar nuevos conceptos o a involucrarse y participar en el diálogo, prácticas que pertenecen a la categoría de facilitación del discurso según la teoría de la presencia docente (Shea et al., 2003). Por tanto no queda claro si se requiere delinear mejor las diferencias entre instrucción directa y facilitación del discurso, si son lo mismo con diferente nombre, o si ambas categorías se superponen únicamente en el contexto de los MOOCs de este estudio.

En este sentido es posible que el énfasis en el contenido, aún para enmarcar los aspectos de facilitación de la interacción entre estudiantes, sea un indicador de que algunos de los MOOCs de este estudio caen en la categoría de “MOOCs basados en contenido” (Lane, 2012). Estos suelen reflejar una visión objetivista del conocimiento, tienen por propósito el consumo de información (Toven-Lindsey et al., 2015) y presentan escasas oportunidades para el aprendizaje activo o para la creación de redes (Lane, 2012). Pero este juicio no se puede generalizar a la muestra de este estudio, ya que la calificación de la transferencia directa fue baja.

Las prácticas docentes de transferencia directa que se expusieron en los resultados, en síntesis, tienen como elemento común el contenido. De aquí podría inferirse que el rol docente en MOOCs asociado a este tipo de transferencia es el de curador de contenido, es decir, un creador de recursos de aprendizaje que expone y estimula la exploración de ideas y conceptos en los estudiantes. Se ha identificado a la curaduría de contenido como una función importante en el aprendizaje en redes que caracteriza a la sociedad de la información (Siemens, 2008).

Idealmente, en este tipo de transferencia debieron encontrarse prácticas que representen principios fundamentales en la estructuración del aprendizaje en general y del virtual en específico (Schneider, 2013), ya que la muestra también incluyó a profesores provenientes de los entornos en línea y mixto. Esto parece confirmar la literatura que señala que muchos MOOCs tienen la debilidad de ignorar principios básicos de diseño instruccional y aplicados al aprendizaje en línea (Margaryan et al., 2015; Brouns et.al., 2014).

Pero si se considera que una característica de Internet es la abundancia de información, que además puede utilizarse con fines de aprendizaje, y que no todos los internautas tienen la habilidad para identificar fuentes confiables; este trabajo otorga evidencia de que los MOOCs están ofreciendo un beneficio social importante: la disponibilidad de información legitimada en el interior de universidades de renombre.

Por otro lado, los aspectos sobresalientes de estas prácticas de transferencia directa apuntan a una epistemología y pedagogía específicas, asociadas a los contextos institucionales donde se originan. Los MOOCs tienen alcance global y, al ser gratuitos, pueden ser especialmente atractivos para estudiantes de países en vías de desarrollo; pero conservan las características de su

elaboración local, como producto cultural de países occidentales desarrollados. Por tanto, estos cursos pueden extender la influencia académica del centro sobre la periferia, con una facilitación que se ajusta poco a los participantes en países con desventaja y en detrimento del desarrollo de contenido cultural local (Portmess, 2013; Altbach, 2013).

V.1.2 Transferencia adaptativa de prácticas docentes

Para aprovechar las oportunidades que ofrece el ambiente digital de aprendizaje de los MOOCs, sus facilitadores deberían realizar ajustes en sus prácticas en respuesta a las necesidades y condiciones del nuevo entorno de actuación. En esto consiste la transferencia adaptativa de prácticas docentes y su estudio expone los esfuerzos de los maestros de universidad en su transición hacia la práctica digital en MOOCs.

En la transferencia adaptativa, las prácticas docentes se volcaron casi completamente a la función de diseño del curso, en concordancia con De Larreta-Azelain (2014), Haavind y Sistek-Chandler (2015) sobre una característica importante en el entorno MOOC; pero en desacuerdo con el estudio de caso de Watson et al. (2016). En este, la mayoría de las prácticas docentes fueron de instrucción directa antes que de diseño, en aspectos como aclarar confusiones y aportar ejemplos.

Sin embargo, en esa investigación (Watson et al., 2016) la maestra asumió deliberadamente un rol de co-participante, por lo que su presencia fue muy activa. Además la observación de las prácticas docentes fue directa, mediante el análisis de las discusiones. Este método permite el estudio en detalle de las

comunicaciones entre educadores y alumnos, pero no incluye los esfuerzos previos al mismo, ya que estos no se manifiestan en los mensajes de los foros.

En los resultados del presente trabajo los ejemplos de prácticas de instrucción directa incluyeron la creación de recursos, como videos instruccionales, la recomendación de materiales adicionales y la retroalimentación automática mediante software especializado. Estos recursos tecnológicos se seleccionan, elaboran y configuran antes de la activación del curso y es por esta razón que se prefirió etiquetar estos ejemplos como prácticas de diseño.

Esta transformación de los ejemplos de instrucción – como la presentación de contenido y la retroalimentación, en prácticas de diseño para adaptar el curso al entorno masivo - conlleva la sustitución de la interacción maestro-estudiante por la interacción estudiante-contenido (Miyazoe & Anderson, 2013). Esto se debe a que la proporción de estudiantes por docente en un MOOC hace imposible escalar la función de tutoría de los maestros, pero la tecnología colabora en compensar esta falta según el modelo estandarizado “una talla que se ajusta a todo” (Onah et al., 2014).

Los resultados además ilustran cómo la preparación de los recursos didácticos o la participación en las comunicaciones llevó a los docentes a trabajar en aspectos inexplorados hasta entonces: como la búsqueda de información con licencias de contenido abierto, el uso de las redes sociales con propósito de aprendizaje, el empleo de mayor tecnología en la elaboración de contenido (Guo et al., 2014) y en la configuración de experiencias de aprendizaje. Así como se ha manifestado que los MOOCs pueden desempeñar un papel importante en la alfabetización digital de los estudiantes (Stewart, 2013), los datos de este trabajo parecen indicar que también colaboran en la actualización docente.

El diseño de actividades colaborativas, varias de las cuales tomaron la forma de evaluación entre pares, también fue un aspecto sobresaliente en la transferencia adaptativa. Esta es una práctica normalizada en la gestión del aprendizaje en los MOOCs (Daradoumis et al., 2013) que tiene por objetivos estimular la interacción entre estudiantes, una cuestión central en el aprendizaje desde la visión del constructivismo social (Anderson & Dron, 2010), y compensar la insuficiente relación con los maestros (Miyazoe & Anderson, 2013).

La colaboración en la construcción de conocimiento también se puede alentar y guiar desde la facilitación del discurso. Los ejemplos de prácticas relacionadas a la facilitación, no obstante, fueron escasos y carecieron de descripciones sobre cómo los docentes ejecutaron esta función.

Uno de los entrevistados incluso aludió a las grandes dificultades que su equipo enfrentó para lograr la participación de los estudiantes, apuntando a que los foros estaban vacíos la mayor parte del tiempo. Es probable que la falta de información teórica (Veletsianos, & Shepherdson, 2016) sobre este aspecto tan importante en la organización de la experiencia de aprendizaje de los MOOCs se deba también a la falta de patrones claros para favorecer la generación de un sentido de comunidad entre los estudiantes, teniendo en cuenta los desafíos que ello conlleva en el entorno masivo.

La descripción que caracterizó a la mayoría de los ejemplos de facilitación fue el enfoque inclusivo en esta práctica, tal como se observa en algunos estudios (Kop, Fournier, & Mak, 2011; Watson et al., 2016). Esto es congruente con prácticas de apertura recomendables para establecer un espacio seguro que aliente la participación, ya que un MOOC convoca a personas de diverso origen cultural, académico, lingüístico, etc. (Kop et al., 2011).

Algunos experimentos en el pasado han demostrado que ciertos objetivos de aprendizaje que involucran el uso de tecnología se pueden alcanzar sin una guía directa (Mitra, 2007; citado por Siemens, 2008) o con mínimas pistas proporcionadas por el diseño de curso (Darken & Sibert, 1996). Sin embargo, esto no representa el ideal de experiencia de aprendizaje para los estudiantes, pues existen fenómenos complejos que requieren la clarificación de un experto (Siemens, 2008).

Precisamente, un aspecto que se le critica a los MOOCs es la falta de la guía docente y la confianza en el criterio de los estudiantes para recrear el sentido de los materiales. Además, sin una facilitación adecuada puede resultar difícil la colaboración en las discusiones y con frecuencia los pares proporcionan información equivocada (Kirschner, 2012; Clarà & Barberà, 2013; Padilla-Rodríguez, Armellini, & Cáceres-Villalba, 2016).

Enfocar el control en el diseño del MOOC y dejar al libre juicio de los participantes la interacción en los foros puede ser problemático, sobre todo si se asume la idea de que reproducir la experiencia de la clase universitaria es un objetivo deseable (Fox et al., 2014). No obstante, el desafío que presenta la facilitación, o su ausencia, en los espacios de discusión y colaboración de los MOOCs puede convertirse en el caldo de cultivo propicio para despertar el emponderamiento de los estudiantes, es decir, que estos asuman su papel como agentes capaces de activar el alfabetismo participativo y determinar su experiencia en el curso (Stewart, 2013).

A la luz de los resultados de este estudio, el rol docente asociado a la transferencia adaptativa es el de diseñador que sugiere experiencias de aprendizaje y, a veces, puede convertirse en compañero de ruta.

V.1.3 Transferencia retroactiva de prácticas docentes

Un estudio reciente señala que el factor decisivo para que los profesores universitarios utilicen las tecnologías emergentes en sus aulas es la percepción de que estas mejorarán su desempeño en clase (Lewis, Fretwell, Ryan, & Parham, 2013). La transferencia retroactiva de prácticas docentes supone que los profesores que experimentaron la facilitación en MOOCs pudieran, guiados por esta percepción, aplicar las prácticas que aprendieron en estos para enriquecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos en la universidad.

De los tipos de transferencia de prácticas docentes estudiados, la retroactiva fue la de menor incidencia, tal como en el estudio de transferencias entre los contextos presencial y en línea de Wisneski et al. (2015). La experiencia de facilitación en MOOCs, aun cuando ésta agregue valor a la formación continua de los profesores, no necesariamente ha de llevar a la modificación de las prácticas docentes en el contexto universitario. Otros factores como la motivación docente, la cultura institucional, las características de los estudiantes, las creencias en torno a la tecnología, la actitud hacia el cambio, entre otros, pudieran tener mayor peso en este aspecto.

Las tendencias que se observaron en la transferencia retroactiva se caracterizan por prácticas docentes que se alejan de la función de instrucción de contenido disciplinar. Por ejemplo, la práctica más común en este tipo de transferencia fue el reciclaje del material del MOOC, en algunos casos, para aplicar el enfoque de aprendizaje de “aula invertida”, una línea de investigación en la literatura de MOOCs que va en ascenso (Fox, 2013; Bruff, Fisher, McEwen, & Smith, 2013). En este enfoque, los alumnos universitarios utilizan el MOOC desarrollado por el maestro para explorar el contenido de manera independiente y las horas de clase se reservan para resolver problemas,

realizar preguntas, recibir retroalimentación, comunicar y colaborar (Song et al., 2015).

El aula invertida no aplicó al caso concreto del maestro que utilizó los materiales del MOOC para cambiar la modalidad de su curso presencial a curso en línea. Si bien estos materiales dejaron de ser MOOC y sólo están disponibles para los alumnos con acceso al entorno virtual de aprendizaje de la universidad, su aproximación se asemeja al de los MOOCs utilizados como único recurso de clase, en los que los estudiantes llevan el curso de manera independiente y acuden a una evaluación supervisada al final del semestre (Kruse & Schulze, 2016).

Cabe preguntar sobre las repercusiones de esta práctica para los alumnos, teniendo en cuenta, por ejemplo, que en los resultados de transferencia adaptativa se observó una tendencia a bajar el nivel del contenido/objetivo del curso universitario para el MOOC (Watson et al., 2016). Es pertinente apuntar también que en este tipo de enfoque centrado en la interacción estudiante-contenido se vuelve urgente el énfasis, ya no en las prácticas docentes de transmisión de conocimiento, sino en las estrategias que desarrollen las habilidades metacognitivas y de autorregulación para asegurar el éxito en el aprendizaje independiente.

Por otra parte, en menor medida, emergieron prácticas poco exploradas en el impacto que los MOOCs pueden tener en la educación superior. Una de ellas es la adopción de herramientas digitales en clase, como las redes sociales o las aplicaciones de blog. Estas tienen mayor potencial educativo del que brinda el mero acceso a recursos porque ofrecen oportunidades para la interacción, la colaboración y la participación de los alumnos en la generación de contenido

(Gikas & Grant, 2013). Esto implica el ejercicio de competencias que superan la habilidad para recordar información o establecer relaciones entre conceptos.

Las prácticas de reducir la exposición para favorecer la participación de los estudiantes (Powell & Yuan, 2013; Office of Digital Learning, 2014) y de contemplar actividades especiales para crear un sentido de comunidad también sugieren que la clase universitaria post-MOOC centra mayor interés en el alumnado como protagonista en la experiencia escolar.

Una preocupación notable sobre la manera en que los MOOCs podrían impactar las prácticas docentes apuntaba a la importancia del aprender a aprender: “A menos que generemos mejores estructuras de apoyo, los modelos de educación que están emergiendo pueden llevar a una mayor inequidad antes que luchar contra esta” (Martin, 2012, p. 27). A pesar de que la transferencia retroactiva se observó modestamente en este estudio, el rol docente asociado a ésta es el de promotor de las competencias valiosas para los estudiantes en la sociedad de la información, con el potencial para ejercer exitosamente el aprendizaje independiente y colaborativo.

V.1.4 Implicaciones teóricas para la presencia docente en MOOCs

En la transferencia directa y la transferencia adaptativa se observó la misma incongruencia entre las medidas cuantitativas y cualitativas de la encuesta en las prácticas de facilitación del discurso e instrucción directa. Por ejemplo, según la escala de transferencia adaptativa, el promedio de las prácticas de instrucción supera a las de facilitación y sin embargo, en los ejemplos, la frecuencia de prácticas de facilitación rebasa a las de instrucción.

Esto revive la discusión sobre los componentes de la presencia docente. Mientras que el estudio de Shea et al. (2006) arrojó sólo dos categorías: diseño instruccional y facilitación dirigida, Arbaugh y Hwang (2006) confirmaron las tres categorías originalmente propuestas. Una de las explicaciones para la diferencia entre los resultados de los dos estudios aludía a que los participantes, en su calidad de estudiantes, no poseen los antecedentes adecuados para diferenciar entre las categorías de presencia docente (Arbaugh, 2007). En este trabajo, sin embargo, la muestra estuvo compuesta por profesores de alto perfil académico, a los que difícilmente se puede atribuir la ignorancia en los aspectos técnicos de la educación.

Es posible, por tanto, que ni la facilitación ni la instrucción sean componentes teóricos mutuamente excluyentes (Shea et al., 2006); o que el problema radique en la instrumentación, pues si bien la escala de presencia docente fue la base para la escala de transferencia (adaptativa y directa) de prácticas docentes, en definitiva, no son lo mismo; o que las prácticas asociadas a la presencia docente que describieron Shea et al. (2003) sean de contexto específico de los cursos en línea cerrados (Garrison & Arbaugh, 2007) y por ende, necesitan una actualización.

Los resultados del presente estudio sugieren que:

1. Las categorías de la presencia docente en MOOCs probablemente se reduzcan a dos: diseño instruccional y organización y facilitación dirigida (Shea et al., 2006).
2. La categoría de diseño instruccional y organización es la más predominante entre ambas en el contexto MOOC (De Larreta-Azelain, 2014; Haavind, & Sistek-Chandler, 2015).

3. Los indicadores de cada categoría de la presencia docente necesitan una redefinición que se ajusten mejor a la experiencia en MOOCs. Por ejemplo, si se le pregunta a los maestros en qué medida del 1 al 5 “dan retroalimentación explicativa” en un MOOC, ¿qué pueden responder cuando esta retroalimentación la da un software?

V.2 CONCLUSIONES

En la transición de la docencia desde los cursos universitarios a MOOCs y desde los MOOCs a cursos universitarios se observaron prácticas docentes características de cada tipo de transferencia estudiada, según se indica a continuación:

1. La transferencia directa de prácticas docentes se caracterizó por la curación de los mismos contenidos, estrategias de facilitación y estrategias de instrucción del curso universitario en el MOOC. Adicionalmente, se asoció un rol docente a este tipo de transferencia: el de curador de contenido.
2. La transferencia adaptativa de prácticas docentes se caracterizó por la sustitución de las prácticas de instrucción por prácticas de diseño, la creación de material audiovisual, la sustitución de la orientación del maestro por recursos virtuales y retroalimentación automática, el énfasis en las actividades colaborativas y la facilitación inclusiva. Adicionalmente, se asoció un rol docente a este tipo de transferencia: el de diseñador y, a veces, diseñador participante.
3. La transferencia retroactiva de prácticas docentes se caracterizó por la reutilización del material del MOOC en el curso universitario, lo cual

colabora en la reducción de la didáctica expositiva y favorece la participación de los alumnos. Se caracterizó además por la incorporación o el mayor uso de herramientas digitales en clase para compartir recursos, interactuar y contribuir en la construcción social de conocimiento. Adicionalmente, se asoció un rol docente a este tipo de transferencia: el de promotor del aprendizaje colaborativo y de las prácticas digitales.

En la transferencia directa de prácticas docentes prima un enfoque instruccional centrado en el contenido. Las prácticas de transferencia adaptativa se volcaron hacia las funciones de diseño y gestión de tecnología. La transferencia retroactiva pone en evidencia que la facilitación en MOOCs logró que algunos docentes considerasen en sus cursos de universidad prácticas más abiertas hacia el aprendizaje colaborativo y la adopción de tecnología.

El enfoque de la educación centrada en el estudiante tiene considerable historia, así como el uso de tecnología con fines de aprendizaje; por tanto no se puede concluir que las prácticas docentes de transferencia adaptativa observadas en este estudio impliquen una novedad en términos teóricos, pero a nivel individual colaboran en la formación continua del profesorado.

V.3 RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

El análisis crítico de los resultados de esta investigación ha sido una fuente valiosa para plantear nuevas interrogantes de investigación que futuros estudios podrían emprender. Estas preguntas se consideran a continuación:

- ¿Cuál es la relación entre las características de las prácticas docentes en MOOCs y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus facilitadores?
- ¿Cuáles son las prácticas docentes de contexto específico de los MOOCs que permiten actualizar los indicadores de la teoría de presencia docente?
- ¿Cómo se compara la efectividad de un enfoque de facilitación frente a otro en la percepción de aprendizaje en MOOCs, la satisfacción con el curso o la retención de los estudiantes?
- ¿Qué diferencias existen en la manera en que se benefician los facilitadores de MOOC según sean estos profesores universitarios en contexto presencial, en línea o mixto?
- ¿Cuál es el efecto de la participación de los maestros como facilitadores de MOOC en el aprendizaje de los estudiantes en el campus físico o virtual?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adams, S. (17 de julio de 2012). Is Coursera the beginning of the end for traditional higher education? *Forbes*. Recuperado de: <http://www.forbes.com/sites/susanadams/2012/07/17/is-coursera-the-beginning-ofthe-end-for-traditional-higher-education/>
- Aguaded-Gómez, J. I. (2013). The MOOC Revolution: A new form of education from the technological paradigm. *Comunicar*, 41(21), 7-8. doi: 10.3916/C41-2013-a1
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2014). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837483.pdf>
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. En World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834-1838. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.324
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Grade change. Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog

Research Group, LLC. Recuperado de:
<http://www.utc.edu/learn/pdfs/online/sloanc-report-2014.pdf>

Anderson, T. (2013). Promise and/or Peril: MOOCs and Open and Distance Education. *Commonwealth of Learning*, 1-9. Recuperado de:
<http://www.ethicalforum.be/sites/default/files/MOOCsPromisePeril.pdf>

Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. Recuperado de:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663/>

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. Recuperado de:
<http://actxelearning.pbworks.com/f/10.1.1.95.9117.pdf>

Angeli, C., Valanides, N., & Bonk, C. J. (2003). Communication in a Web-based conferencing system: The quality of computer-mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34, 31-43. doi:10.1111/1467-8535.d01-4

Arbaugh, J. B. (2007). An Empirical Verification of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 73-85. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842689.pdf>

Arbaugh, J. B. (2008). Does the community of inquiry framework predict outcomes in online MBA courses?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2). Recuperado de:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/490/1045>

Arbaugh, J. B., & Benbunan-Finch, R. (2005). Contextual factors that influence ALN effectiveness. En: S. R. Hiltz, & R. Goldman (Eds.), *Learning*

Together Online. Research on Asynchronous Learning networks (pp. 123–144). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses?. *The Internet and Higher Education*, 9(1), 9-21. doi:10.1016/j.iheduc.2005.12.001

Armellini, A. & Padilla-Rodríguez, B. C. (2016). Are Massive Open Online Courses (MOOCs) pedagogically innovative?. *Journal of Interactive Online Learning*, 14(1), 17-28. Recuperado de: <http://nectar.northampton.ac.uk/8234/>

Bali, M. (2014). MOOC pedagogy: gleaning good practice from existing MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 44. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/ee99d162961aa1b9012be243245b52ad/1?pq-origsite=gscholar>

Bangert, A. (2008). The influence of social presence and teaching presence on the quality of online critical inquiry. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 34-61. doi: 10.1007/BF03033431

Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. *The Internet and Higher Education*, 12(2), 104-111. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.06.001

Bligh, D. (2002). *What's the Use of Lectures?* Exeter, England: Intellect.

Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. *Evaluation comment*, 1(2), 1-11. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED053419>

Bransford, J. D. & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, 61-100. Recuperado de:

<http://artstart2011.pbworks.com/f/Bransford%2B%2526%2BSchwartz-transfer.pdf>

Brouns, F., Mota, J., Morgado, L., Jansen, D., Fano, S., Silva, A., & Teixeira, A. (2014). A networked learning framework for effective MOOC design: The ECO project approach. En Teixeira, A. M. & Szűcs, A. (Eds.), *8th EDEN Research Workshop. Challenges for research into open & distance learning: Doing things better: Doing better things* (pp. 161-171). Budapest, EDEN, Oxford. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1820/5569>.

Bruff, D. O., Fisher, D. H., McEwen, K. E., & Smith, B. E. (2013). Wrapping a MOOC: Student perceptions of an experiment in blended learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 187. Recuperado de: http://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm

Clarà, M., & Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*, 34(1), 129-136. doi: 10.1080/01587919.2013.770428

Costello, E., Brown, M., & Holland, J. (2016). What Questions are MOOCs asking? An Evidence-Based Investigation. En *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs*, (p. 211-221). Recuperado de: http://doras.dcu.ie/21138/1/Costello_MOOCS_MCQs_EMOOCs.pdf

Chi, M. T., & VanLehn, K. A. (2012). Seeing deep structure from the interactions of surface features. *Educational Psychologist*, 47(3), 177-188. doi: 10.1080/00461520.2012.695709

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>

- Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballé, S. (2013). A review on massive e-learning (MOOC) design, delivery and assessment. En *Eighth International Conference on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing*, 208-213. doi: 10.1109/3PGCIC.2013.37
- Darken, R. P., & Sibert, J. L. (1996, April). Wayfinding strategies and behaviors in large virtual worlds. En *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 142-149). Vancouver: ACM.
- De Larreta-Azelain, M. D. C. (2014). Language teaching in MOOCs: The integral role of the instructor. En Martín-Monje, E. & Bárcena, E. (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries*, 67-90. Recuperado de: <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110422504/9783110422504.5/9783110422504.5.xml>
- Deris, F. D., Zakaria, M. H., & Mansor, W. F. A. W. (2012). Teaching Presence in Online Course for Part-time Undergraduates. En The 8th International Language for Specific Purposes (LSP) Seminar - Aligning Theoretical Knowledge with Professional Practice, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 255-266. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.268
- Dockter, J. (2016). The Problem of Teaching Presence in Transactional Theories of Distance Education. *Computers and Composition*, 40, 73-86. doi: 10.1016/j.compcom.2016.03.009
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism and Connective Knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1). Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=innovate>
- Engle, R. A., Lam, D. P., Meyer, X. S., & Nix, S. E. (2012). How does expansive

- framing promote transfer? Several proposed explanations and a research agenda for investigating them. *Educational Psychologist*, 47(3), 215-231. doi: 10.1080/00461520.2012.695678
- Finegold, A. R., & Cooke, L. (2006). Exploring the attitudes, experiences and dynamics of interaction in online groups. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 201-215. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.06.003
- Fox, A. (2013). From moocs to spocs. *Communications of the ACM*, 56(12), 38-40. doi: 10.1145/2535918
- Fox, A., Patterson, D. A., Ilson, R., Joseph, S., Walcott-Justice, K., & Williams, R. (2014). Software engineering curriculum technology transfer: lessons learned from MOOCs and SPOCs. *UC Berkeley EECS Technical Report*. Recuperado de: <http://digitalassets.lib.berkeley.edu/techreports/ucb/text/EECS-2014-17.pdf>
- Garrison, D. R. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2^a ed.). New York: Taylor & Francis.
- Garrison, D. R. (2012). Article review: Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 250-253. Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1184/2099>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The*

internet and higher education, 2(2), 87-105. Recuperado de:
http://auspace.athabascau.ca:8080/bitstream/2149/739/1/critical_inquiry_in_a_text.pdf

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1), 7-23. Recuperado de:
[http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison Anderson Archer_CogPres_Final.pdf](http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPres_Final.pdf)

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1), 5-9. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.003

Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. doi: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148. Recuperado de:
<http://anitacrawley.net/Articles/GarrisonClevelandInnes2005.pdf>

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*, 13(1), 31-36. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.002

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, 9(1), 1-8. doi: 10.1016/j.iheduc.2005.11.001

- Gašević, D., Kovanović, V., Joksimović, S., & Siemens, G. (2015). Where is research on massive open online courses headed? En: Siemens, G., & Dawson, S. (Eds.), *Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning* (161-198). Canada: Athabasca University. Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/1954/3111>
- Gaytan, J., & McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132. doi: 10.1080/08923640701341653
- Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26. doi: 10.1016/j.iheduc.2013.06.002
- Gilbert, P. K., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5-18. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00434.x
- Glance, D. G., Forsey, M., & Riley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, 18(5). Recuperado de: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/4350/3673>
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of mooc videos. En *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference* (pp. 41-50). ACM. doi: 10.1145/2556325.2566239
- Haavind, S. & Sistek-Chandler, C. (2015). The Emergent Role of the MOOC Instructor: A Qualitative Study of Trends Toward Improving Future Practice. *International Journal on E-Learning*, 14(3), 331-350.

Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/noaccess/150663>

- Harris, L. R., & Brown, G. T. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer-and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.008
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252. doi: 10.1007/s11423-006-9022-5
- Hogan, J. (2008). Lecturing for learning. En Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. UK: Routledge.
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014a). *MOOCs: Expectations and Reality. Full report*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED547237.pdf>
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014b). Why do institutions offer MOOCs? *Journal of Asynchronous Learning Network*, 18, 1–20. Recuperado de: <http://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/464>
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014c). Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1901/3069?>
- Hosler, K. A., & Arend, B. D. (2012). The importance of course design, feedback, and facilitation: student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. *Educational Media International*, 49(3), 217-229. doi: 10.1080/09523987.2012.738014

- Ice, P., Gibson, A. M., Boston, W., & Becher, D. (2011). An Exploration of Differences between Community of Inquiry Indicators in Low and High Disenrollment Online Courses. *Journal of Asynchronous learning networks*, 15(2), 44-69. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ935576>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de: <https://www.editlib.org/p/130341/?nl=1>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence: Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & education*, 57(2), 1654-1664. doi: 10.1016/j.compedu.2011.02.008
- Jordan, K. (2015). *MOOC Completion Rates: The Data*. Recuperado de: <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
- Kamin, C. S., O'Sullivan, P., Deterding, R. R., Younger, M., & Wade, T. (2006). A case study of teaching presence in virtual problem-based learning groups. *Medical Teacher*, 28(5), 425-428. doi: 10.1080/01421590600628241
- Kang, M., & Im, T. (2013). Factors of learner–instructor interaction which predict perceived learning outcomes in online learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 292-301. doi: 10.1111/jcal.12005
- Keeton, M. T. (2004). Best online instructional practices: Report of phase I of an ongoing study. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 75-100. Recuperado de: <http://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SLOANCUS/J040516K.pdf>

- Kirschner, A. (2012). A Pioneer in Online Education Tries a MOOC. *Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ990492>
- Kolowich, S. (21 de marzo de 2013). The professors who make the MOOCs. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <http://publicservicesalliance.org/wp-content/uploads/2013/03/The-Professors-Behind-the-MOOC-Hype-Technology-The-Chronicle-of-Higher-Education.pdf>
- Koller, D. (2012). What we're learning from online education. *TED*. Recuperado de: http://www.learningexecutive.com/cllc/2014/ga_whatwearelearningfromonlineeducation_chi.pdf
- Kop, R., & Carroll, F. (2011). Cloud computing and creativity: Learning on a massive open online course. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 14(2). Recuperado de: <http://www.eurodl.org/index.php?p=special&sp=articles&article=457&abstract=459>
- Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(7), 74-93. Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1041/2025/>
- Koseoglu, S., & Koutsopoulos, A. (2016). Teaching Presence in MOOCs: Perspectives and Learning Design Strategies. En: Cranmer, S., de Laat, M., Ryberg, T., & Sime, J.A. (Eds.). *Proceedings of the 10th International Conference on Networked Learning*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Apostolos_Koutropoulos/publication/

301643123 Teaching Presence in MOOCs Perspectives and Learning Design Strategies/links/571f694408aead26e71b6231.pdf.

Kruse, A., & Schulze, E. (2016). How MOOCs Are Impacting Campus at the Technische Universität München. En *Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs*, 339-347. Recuperado de: <http://www.derby.ac.uk/online/sites/online2/files/proceedings-emoocs2016.pdf#page=169>

Kupczynski, L., Ice, P., Wiesenmayer, R., & McCluskey, F. (2010). Student perceptions of the relationship between indicators of teaching presence and success in online courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 23-43. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.7439&rep=rep1&type=pdf>

Lane, L. (15 de agosto de 2012). Three kinds of MOOCs [Artículo de blog]. Recuperado de: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>

Lewis, C. C., Fretwell, C. E., Ryan, J., & Parham, J. B. (2013). Faculty Use of Established and Emerging Technologies in Higher Education: A Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Perspective. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 22-34. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067507.pdf>

Li, N., Marsh, V., & Rienties, B. (2016). Modelling and Managing Learner Satisfaction: Use of Learner Feedback to Enhance Blended and Online Learning Experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 216-242. doi: 10.1111/dsji.12096

Liyanagunawardena, T., Adams, A., & Williams, S. (2013). MOOCs: A

- systematic study of the published literature 2008-2012. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14 (3), 202-227. Recuperado de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455>
- Luo, H., Robinson, A. C., & Park, J. Y. (2014). Peer Grading in a MOOC: Reliability, Validity, and Perceived Effects. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18(2). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1036269.pdf>
- Mackness, J., & Bell, F. (2015). Rhizo14: A rhizomatic learning cMOOC in sunlight and in shade. *Open Praxis*, 7(1), 25-38. Recuperado de: <http://www.openpraxis.org/~openprax/index.php/OpenPraxis/article/viewFile/173/140>
- Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education. *The international review of research in open and distributed learning*, 14(4). Recuperado de: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1548/2636?utm_source=ednak.com&utm_medium=link&utm_campaign=edtech-trending
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77-83. doi: 10.1016/j.compedu.2014.08.005
- Martin, F. G. (2012). Will massive open online courses change how we teach?. *Communications of the ACM*, 55(8), 26-28. doi: 10.1145/2240236.2240246
- McEwen, K. (7 de enero de 2013). Getting to Know Coursera: Peer Assessments [Artículo de blog]. Recuperado de: <http://cft.vanderbilt.edu/2013/01/getting-to-know-coursera-peer-assessments/>

- McNeil, N. M. (2008). Limitations to teaching children $2+2=4$: Typical arithmetic problems can hinder learning of mathematical equivalence. *Child Development*, 79(5), 1524-1537. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01203.x
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2013). Interaction equivalency in an OER, MOOCS and informal learning era. *Journal of Interactive Media in Education*, 2(9). doi: 10.5334/2013-09
- Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421-431. doi: 10.1111/j.0007-1013.2004.00401.x
- Nagel, L., & Kotzé, T. G. (2010). Supersizing e-learning: What a Col survey reveals about teaching presence in a large online class. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 45-51. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.12.001
- Lobato, J. (2012). The actor-oriented transfer perspective and its contributions to educational research and practice. *Educational Psychologist*, 47(3), 232-247. doi: 10.1080/00461520.2012.693353
- Office of Digital Learning (14 de noviembre de 2014). A MOOC sees its greatest impact in the classroom at MIT: Flipping the classroom enhances student and faculty experience. *MIT News*. Recuperado de: <http://news.mit.edu/2014/mooc-sees-its-greatest-impact-classroom-mit-1114>
- Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Exploring the use of MOOC discussion forums. En *Proceedings of London International Conference on Education* (pp. 1-4). LICE. Recuperado de: http://wrap.warwick.ac.uk/65549/1/WRAP_9770711-cs-070115-lice2014.pdf
- Olpak, Y. Z., Yağci, M., & Başarmak, U. (2016). Determination of perception of

- community of inquiry. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1085-1092. doi: 10.587/ERR2016.2758
- Orellana, A. (2006). Class size and interaction in online courses. En: Simonson, M. & Schlosser, C. (Eds.), *Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 229-248.
- Padilla Rodríguez, B.C., Armellini, A. & Cáceres Villalba, V.C. (2016). Massive Open Online Courses (MOOCs) Behind the Scenes. En: *Proceedings of Global Learn 2016* (pp. 359-366). USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Pawan, F., Paulus, T. M., Yalcin, S., & Chang, C. F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning & Technology*, 7(3), 119-140. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol7num3/pdf/pawan.pdf>
- Portmess, L. (2013). Mobile Knowledge, Karma Points, and Digital Peers: The Tacit Epistemology and Linguistic Representation of MOOCs. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(2). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1007079.pdf>
- Powell, S. & Yuan, L. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Bolton: CETIS. Recuperado de: <http://publications.cetis.ac.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>
- Perkins, D. N., & Solomon, G. (2012). Knowledge to go: a motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, 47(3), 248-258. doi: 10.1080/00461520.2012.693354
- Rodríguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: two successful and distinct course formats for Massive Open Online

Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-13.
Recuperado de: <http://www.editlib.org/p/73828/>

Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S., & Macleod, H. (2014). Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 56-68.
Recuperado de: http://www.research.ed.ac.uk/portal/files/17513228/JOLT_published.pdf

Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: a review of the literature (Winner 2009 Best Research Article Award). *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 23(1), 19-48. Recuperado de: <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/474/875>

Schneider, E. (2013, June). Welcome to the moocspace: a proposed theory and taxonomy for massive open online courses. En *Proceedings of the Workshops at the 16th International Conference on Artificial Intelligence in Education*, 2-9. Recuperado de: <http://people.cs.pitt.edu/~falakmasir/docs/AIED2013.pdf#page=7>

Schwartz, D. L., Chase, C. C., & Bransford, J. D. (2012). Resisting overzealous transfer: coordinating previously successful routines with needs for new learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 204-214. doi: 10.1080/00461520.2012.696317

Selwyn, N., Bulfin, S., & Pangrazio, L. (2015). Massive open online change? Exploring the discursive construction of the 'MOOC'in newspapers. *Higher Education Quarterly*, 69(2), 175-192. doi: 10.1111/hequ.12061

Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52, 543-553.

doi:10.1016/j.compedu.2008.10.007

Shea, P., Hayes, S., & Vickers, J. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the community of inquiry framework: A re-examination of measures and approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 127-154.

Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A., & Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework: Social network and content analysis. *The Internet and Higher Education*, 13(1), 10-21. Doi: 10.1016/j.ihteduc.2009.11.002

Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190. Doi: 10.1016/j.ihteduc.2006.06.005

Shea, P. J., Pickett, A. M., & Pelz, W. E. (2003). A follow-up investigation of "teaching presence" in the SUNY Learning Network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 61-80. Recuperado de: <https://blogs.cornell.edu/acadtech/files/2016/04/Teaching-Presence-Shea-Pickett-Pelz-186r38v.pdf>

Sheridan, K., & Kelly, M. A. (2010). The indicators of instructor presence that are important to students in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 767. Recuperado de: http://jolt.merlot.org/vol6no4/sheridan_1210.pdf

Shook, B. L., Greer, M. J., & Campbell, S. (2013). Student perceptions of online instruction. *International Journal of Arts & Sciences*, 6(4), 337-345. Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45050765/Shook>

Greer and Campbell.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPE
A&Expires=1475986420&Signature=DGet5W5vhfpxjcD4pIHQeCdT%2Bt
o%3D&response-content-
disposition=inline%3B%20filename%3DSTUDENT PERCEPTIONS OF
ONLINE INSTRUCTIO.pdf

Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1). Recuperado de: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, 1-26. Recuperado de: [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2008_siemens Learning Knowing in Networks changingRolesForEducatorsAndDesigners.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2008_siemens_Learning_Knowing_in_Networks_changingRolesForEducatorsAndDesigners.pdf)

Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: innovation in education? En McGreal, R., Kinuthia, W. & Marshal, S. (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (5-16). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University. Recuperado de: [http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/Indrya/Bandura/inovasi/pub PS OER-IRP_web.pdf#page=31](http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/Indrya/Bandura/inovasi/pub_PS_OER-IRP_web.pdf#page=31)

Sinha, T., Jermann, P., Li, N., & Dillenbourg, P. (2014). Your click decides your fate: Inferring information processing and attrition behavior from mooc video clickstream interactions. *arXiv preprint arXiv:1407.7131*. Recuperado de: <https://arxiv.org/pdf/1407.7131.pdf>

Skrypnyk, O., Joksimović, S., Kovanović, V., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Roles of course facilitators, learners, and technology in the flow of information of a cMOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3). Recuperado de:

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2170/3347>

Song, M., Song, Y., & Wei, Z. (2015, November). A Teaching Model of Flipped Classroom Based on MOOC. En *Eighth International Conference on Internet Computing for Science and Engineering*, 269-272. doi: 10.1109/ICICSE.2015.56

Stacey, P. (2014). Pedagogy of MOOCs. *INNOQUAL-International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 111-115. Recuperado de: <http://cdn.efquel.org/wp-content/blogs.dir/6/files/2013/02/INNOQUAL-Issue-3-Publication-Sep-2014-FINAL-w-cover.pdf#page=118>

Staley, J., & Ice, P. (2009). Instructional design project management 2.0: A model of development and practice. En *25th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*. Recuperado de: http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/0919400.pdf

Stewart, B. (2013). Massiveness+ openness= new literacies of participation?. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 228. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/39d5afe5c33c8903a82ba6971ea5f88e/1?pq-origsite=gscholar>

Suen, H. K. (2014). Peer assessment for massive open online courses (MOOCs). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). Recuperado de: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1680/2904?utm_content=buffer8db3c&utm_medium=social&utm_source=plus.google.com&utm_campaign=buffer

Swan, K. (2004). Learning online: A review of current research on issues of interface, teaching presence and learner characteristics. *Elements of quality online education: Into the mainstream*, 5, 63-79. Recuperado de:

[http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30714017/LE03.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479024261&Signature=bl%2BKMyNdqbsor0pndfG1wi%2FkN5k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLearning online A review of current rese.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30714017/LE03.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479024261&Signature=bl%2BKMyNdqbsor0pndfG1wi%2FkN5k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLearning+online+A+review+of+current+rese.pdf)

- Szeto, E. (2015). Community of Inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching?. *Computers & Education*, 81, 191-201. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.015
- Tauber, T. (21 de marzo de 2013). The dirty little secret of online learning: Students are bored and dropping out [Artículo de blog]. <http://qz.com/65408/the-dirty-little-secret-of-online-learning-students-are-bored-and-dropping-out/>
- Thompson, N. L., Miller, N. C., & Franz, D. P. (2013). Comparing online and face-to-face learning experiences for nontraditional students: a case study of three online teacher education candidates. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(4), 233. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/e1a3c7368e4b10fda26203590d34b8e0/1?pg-origsite=gscholar>
- Tomkin, J. H., & Charlevoix, D. (2014, March). Do professors matter?: Using an a/b test to evaluate the impact of instructor involvement on MOOC student outcomes. En *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, 71-78. doi:10.1145/2556325.2566245
- Toven-Lindsey, B., Rhoads, R. A., & Lozano, J. B. (2015). Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses. *The*

internet and higher education, 24, 1-12. doi:
10.1016/j.iheduc.2014.07.001

Tuomi, I. (2013). Open educational resources and the transformation of education. *European Journal of Education*, 48(1), 58-78. doi:
10.1111/ejed.12019

Vaughan, N., & Garrison, D. R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *The Internet and higher education*, 8(1), 1-12. doi: 10.1016/j.iheduc.2004.11.001

Veletsianos, G., & Shepherdson, P. (2016). A Systematic Analysis and Synthesis of the Empirical MOOC Literature Published in 2013–2015. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2). Recuperado de:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2448/3655>

Watson, S. L., Watson, W. R., Richardson, J., & Loizzo, J. (2016). Instructor's Use of Social Presence, Teaching Presence, and Attitudinal Dissonance: A Case Study of an Attitudinal Change MOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). Recuperado de:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2379/3685>

Wiley, D., & Hilton III, J. (2009). Openness, dynamic specialization, and the disaggregated future of higher education. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 10(5). Recuperado de:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/768/1414>

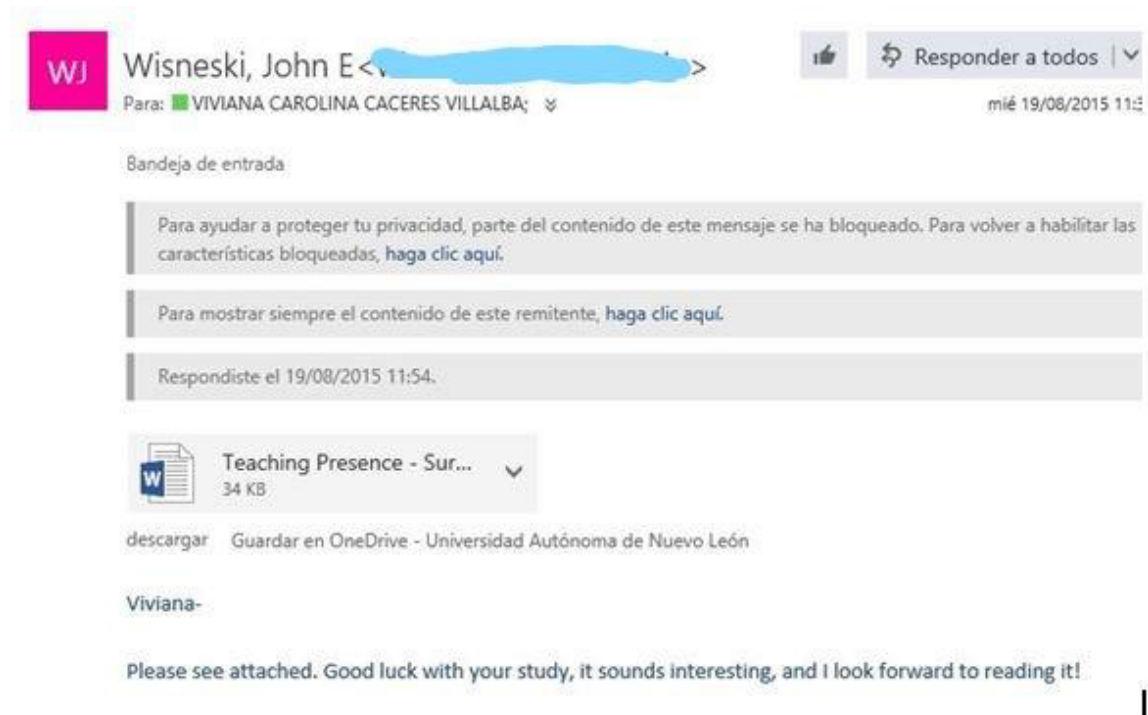
Wisneski, J. E., Ozogul, G., & Bichelmeyer, B. A. (2015). Does teaching presence transfer between MBA teaching environments? A comparative investigation of instructional design practices associated with teaching presence. *The Internet and Higher Education*, 25, 18-27. doi:

10.1016/j.iheduc.2014.11.001

- Xin, C., & Feenberg, A. (2006). Pedagogy in cyberspace: The dynamics of online discourse. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 21(2), 1-25. Recuperado de: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/viewFile/60/842>
- Yang, D., Sinha, T., Adamson, D., & Rosé, C. P. (2013). Turn on, tune in, drop out: Anticipating student dropouts in massive open online courses. En: *Proceedings of the 2013 NIPS Data-driven education workshop*, 11, 14-21. Recuperado de: <http://www.cs.cmu.edu/~diyi/docs/nips13.pdf>
- Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 220-232. doi: 10.1111/jcal.12042
- Yuan, L., Powell, S., & CETIS, J. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education*. Recuperado de: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33781834/MOOCs.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478551998&Signature=Mj77ULv7H%2Fvp1h%2FSP6P61BSOkAU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThis file I got from the net its very im.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33781834/MOOCs.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1478551998&Signature=Mj77ULv7H%2Fvp1h%2FSP6P61BSOkAU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThis+file+I+got+from+the+net+its+very+im.pdf)
- Zeng, Z. (2015). Exploration for Ability Improvement of Teachers in Universities and Colleges under the Background of “MOOC”. En: *International Conference on Education, Management and Computing Technology* (pp. 690-694). Amsterdam: Atlantis Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Copia del permiso de uso y adaptación del instrumento “Encuesta de transferencia de prácticas docentes”, por el primer autor John E. Wisneski.



John E. Wisneski, Ph.D. Candidate
Department of Management and Entrepreneurship
Director - MBA Consulting Academy
Director – MBA for Educators Program

Element	Use As-Is from the classroom online	Tailor from the classroom before using online			Utilize practices from online back in the classroom		
	Yes	No	Not at all	Little	Somewhat	Much	A great deal
Instructional design and organization							
Communicating important course goals							
Communicating important course topics							
Providing clear instructions on how to participate in course learning activities							
Communicating important due dates/time frames for learning objectives							
Helping students take advantage of the learning environment to assist their learning							
Helping students understand and practice the kinds of behavior acceptable in the learning environment							
Facilitating discourse							
Helping students identify areas of agreement and disagreement on course topics							
Guiding students towards understanding course topics							
Acknowledging student participation in the course							
Encouraging students to explore new concepts in the course							
Helping keep students engaged and participating in productive dialog							
Helping students keep on task							
Direct instruction							
Presenting content or questions to help students learn							
Helping to focus discussion on relevant issues							
Providing explanatory feedback							
Revising students thinking to help them learn							
Providing useful information from a variety of sources							

ANEXO 2. Instrumento original de Wisneski et al., 2015.
Encuesta de la transferencia de prácticas docentes (escalas).

ANEXO 3. Hoja de consentimiento informado disponible para los participantes del estudio.

Teaching Practices Transfer Survey

Informed Consent

You are invited to participate in a research project conducted by Viviana Cáceres, and supervised by Brenda Padilla, Ph.D., at the Universidad Autónoma de Nuevo León (Mexico). It aims to explore facilitators' transfer of teaching practices between massive open online courses (MOOCs) and other educational settings.

In order to participate in this study, you must be a teacher and have experience as a MOOC facilitator.

You will be asked to respond to a survey. This should take approximately 15 minutes. Your responses will be anonymous. The data collected will be used for academic purposes only. Your participation is optional and voluntary.

If you have any questions concerning your participation in this research, please contact Viviana Cáceres at [\[redacted\]](#)

***Required**

Do you agree to participate in this study? *

☐ Yes

☐ No

[Continue »](#)

20% completed

ANEXO 4. “Encuesta de transferencia de prácticas docentes” adaptada para los propósitos de este trabajo.

Instruction 1: This section refers to the extent to which you adapted the following teaching practices from non-MOOC courses to MOOCs.

	1- Not at all	2- Little	3- Somewhat	4- Much	5- Very much
Instructional design and organization					
Communicating course objectives					
Communicating course content					
Providing clear instructions on how to participate in course learning activities					
Communicating important due dates/time frames for learning objectives					
Helping students use the learning environment effectively					
Helping students understand and display acceptable behavior in the learning environment					
Facilitation of discourse					
Helping students identify areas of agreement and disagreement					
Guiding students towards understanding course content					
Acknowledging student participation in the course					
Encouraging students to explore new concepts in the course					
Helping keep students engaged and participating in productive dialogue					
Helping students keep on task					
Direct instruction					
Presenting content or questions to help students learn					
Helping to focus discussions on relevant issues					
Confirming understanding through assessment and explanatory feedback					
Diagnosing misconceptions					
Providing useful information from a variety of sources					

Instruction 2: This section refers to the extent to which you were able to apply the teaching practices you adopted from MOOCs back in your non-MOOC courses.

	1- Not at all	2- Little	3- Somewhat	4- Much	5- Very much
Instructional design and organization					
Communicating course objectives					
Communicating course content					
Providing clear instructions on how to participate in course learning activities					
Communicating important due dates/time frames for learning objectives					
Helping students use the learning environment effectively					
Helping students understand and deploy acceptable behavior in the learning environment					
Facilitation of discourse					
Helping students identify areas of agreement and disagreement					
Guiding students towards understanding course content					
Acknowledging student participation in the course					
Encouraging students to explore new concepts in the course					
Helping keep students engaged and participating in productive dialogue					
Helping students keep on task					
Direct instruction					
Presenting content or questions to help students learn					
Helping to focus discussions on relevant issues					
Confirming understanding through assessment and explanatory feedback					
Diagnosing misconceptions					
Providing useful information from a variety of sources					

ANEXO 5. Traducción de la adaptación de los reactivos de la escala de transferencia adaptativa.

Instrucción: En esta sección indique la medida en que usted ha adaptado las siguientes prácticas docentes desde sus cursos no MOOC a sus MOOCs.

	1- Nada	2- Poco	3- Algo	4- Regular	5- Mucho
Diseño instruccional y organización					
Comunicar los objetivos del curso					
Comunicar los contenidos del curso					
Proveer instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades de aprendizaje					
Comunicar fechas límite para los objetivos de aprendizaje					
Ayudar a los estudiantes a hacer uso efectivo del ambiente de aprendizaje					
Ayudar a los estudiantes a comprender y desplegar el comportamiento aceptable en el ambiente de aprendizaje					
Facilitación del discurso					
Ayudar a los estudiantes a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo en el contenido de curso					
Guiar a los estudiantes hacia la comprensión del contenido de curso					
Reconocer la participación de los estudiantes en el curso					
Animar a los estudiantes a explorar nuevos conceptos de curso					
Ayudar a los estudiantes a mantenerse involucrados participando en el diálogo productivo					
Ayudar a los estudiantes a mantenerse en la tarea					
Instrucción directa					
Presentar contenido o preguntas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes					
Ayudar a enfocar la discusión hacia los asuntos importantes					
Confirmar el entendimiento mediante la evaluación la retroalimentación explicativa					
Diagnosticar concepciones erróneas					
Proveer información útil desde varias fuentes					

ANEXO 6. Traducción de la adaptación de los reactivos de la escala de transferencia retroactiva.

Instrucción: En esta sección indique la medida en que usted ha sido capaz de aplicar las prácticas docentes que adoptó en sus MOOC de vuelta a sus cursos no MOOC.

	1- Nada	2- Poco	3- Algo	4- Regular	5- Mucho
Diseño instruccional y organización					
Comunicar los objetivos del curso					
Comunicar los contenidos del curso					
Proveer instrucciones claras sobre cómo participar en las actividades de aprendizaje					
Comunicar fechas límite para los objetivos de aprendizaje					
Ayudar a los estudiantes a hacer uso efectivo del ambiente de aprendizaje					
Ayudar a los estudiantes a comprender y desplegar el comportamiento aceptable en el ambiente de aprendizaje					
Facilitación del discurso					
Ayudar a los estudiantes a identificar áreas de acuerdo y desacuerdo en el contenido de curso					
Guiar a los estudiantes hacia la comprensión del contenido de curso					
Reconocer la participación de los estudiantes en el curso					
Animar a los estudiantes a explorar nuevos conceptos de curso					
Ayudar a los estudiantes a mantenerse involucrados participando en el diálogo productivo					
Ayudar a los estudiantes a mantenerse en la tarea					
Instrucción directa					
Presentar contenido o preguntas para apoyar el aprendizaje de los estudiantes					
Ayudar a enfocar la discusión hacia los asuntos importantes					
Confirmar el entendimiento mediante la evaluación la retroalimentación explicativa					
Diagnosticar concepciones erróneas					
Proveer información útil desde varias fuentes					

ANEXO 7. Preguntas abiertas de la encuesta de transferencia de prácticas docentes.

Original

1. Please provide 1-2 examples of teaching practices from your non-MOOC courses that you applied without modification into MOOCs.
2. Please provide 1-2 examples of teaching practices that you tailored for use in MOOCs, and explain how you tailored them.
3. Please provide 1-2 examples of teaching practices that you first applied in MOOCs and then reapplied in non-MOOC courses. Explain how you did it.

Traducción al español

1. Por favor, proporcione 1-2 ejemplos de prácticas docentes de su curso no MOOC que usted aplicó sin modificaciones a su MOOC.
2. Por favor, proporcione 1-2 ejemplos de prácticas docentes que usted modificó para su uso en MOOCs, y explique cómo los modificó.
3. Por favor, proporcione 1-2 ejemplos de prácticas docentes que usted aplicó por primera en el MOOC y los reaplicó a sus cursos no MOOC. Explique cómo lo hizo.

ANEXO 8. Consentimiento informado para la participación en las entrevistas

Informed consent for participation in interview

You volunteer to participate in a research project conducted by Viviana Cáceres from the Universidad Autónoma de Nuevo León, supervised by Dr. Brenda Padilla Rodríguez. The project is designed to gather information about transfer of teaching practices of faculty members who participated in the implementation of MOOCs. You will be one of approximately 10 people being interviewed for this research.

Your participation is voluntary, which means you are not being paid for it. If you feel uncomfortable in any way during this interview, you have the right to decline to answer any question or to end the interview.

The interview will last approximately 45 minutes. An audio tape of it and subsequent dialogue will be made. If you don't want to be taped, you will not be able to participate in the study.

The researcher will not identify you by name in any reports using information obtained from this interview, and your confidentiality as a participant will remain secure.

The results will be used for academic purposes only.

Do you understand the explanation provided?

Do you voluntarily agree to participate in this study?

ANEXO 9. Cuestionario semiestructurado de entrevista (original).

Interview #

Person ID:.....

Institution:.....

Date:.....

How long have you been teaching at higher education level?

.....

What is your main field of teaching?

.....

Was your MOOC based on some of your HE-courses?

.....

Could you please describe broadly your teaching practices on this course? (*e.g.* what you and your students do when you meet for a session

.....

Did you have to change some of these teaching practices in order to fit the MOOC format?

.....

Can you think of any lessons learned from your experience teaching at that MOOC?

.....

Can you think of any teaching practice you applied back to your university-like course after this experience?

.....

Do you have any additional comments?

.....

ANEXO 10. Libro de códigos de la presencia docente

Código 1: Diseño instruccional y organización

Descripción

Es la planeación y el diseño de la estructura, los procesos, las interacciones y los aspectos de evaluación del curso. Estas actividades se completan, en su mayoría, antes del inicio del curso, pero pueden ajustarse a medida que el curso progresa.

Ejemplos

Crear presentaciones en Power Point, instrucciones en la plataforma del curso, crear mini-exposiciones en audio/video, calendarizar las actividades individuales y grupales, crear guías sobre cómo navegar el sitio del curso de manera efectiva.

Código 2: Facilitación del discurso

Descripción

Se refiere al contacto entre estudiantes y maestros y la reciprocidad y cooperación entre estudiantes. Es el medio a través de cual los estudiantes se involucran e interactúan para darle sentido a la información proporcionada por los materiales del curso. Este rol se asocia a compartir significado, identificar áreas de acuerdo y desacuerdo, buscar el consenso y entendimiento.

Ejemplos

Comentar las respuestas de los estudiantes, hacer preguntas y observaciones para dirigir la discusión hacia la dirección deseada, mantener activa la discusión, alentar a los estudiantes inactivos, limitar las actividades de los que

dominan las discusiones cuando esto va en detrimento del aprendizaje grupal.

Código3: Instrucción directa

Descripción

Es la provisión del liderazgo escolar y académico, compartiendo conocimiento experto en la materia con los estudiantes. Un experto de contenido, no sólo un facilitador, debe desempeñar esta función, esto ante la necesidad de diagnosticar la corrección y relevancia de los comentarios, inyectar fuentes de información, dirigir las discusiones hacia una dirección útil, modelar el conocimiento de los estudiantes para que alcancen nuevos niveles de aprendizaje. La instrucción directa implica también valorar el discurso y la eficacia del proceso educativo.

Ejemplos

Presentar contenido, usar varios medios de evaluación y retroalimentación, diagnosticar conceptos erróneos, inyectar información de libros, artículos y materiales en línea.

ANEXO 11. Libro de códigos de tipos de transferencia (para entrevistas)

Código 1: Transferencia directa

Descripción

Cuando las prácticas docentes de los cursos universitarios se aplican de la misma manera en MOOCs.

Ejemplos

1. Tomamos un curso que ya existe y lo pasamos completamente al MOOC, con el mismo contenido, objetivos... todo en la estructura.
2. Para el MOOC, así como en mi curso mixto, uso las mismas técnicas de socialización en línea.

Código 2: Transferencia adaptativa

Descripción

Cuando las prácticas docentes de los cursos universitarios se modifican para que encajen de manera más apropiada en MOOCs.

Ejemplos

1. Todos los recursos del MOOC son de acceso abierto, a diferencia de mi curso en la Universidad, donde las lecturas están disponibles solo para los estudiantes registrados. Es por eso que tuve que aprender a buscar estos contenidos de licencia abierta.
2. En mi MOOC pedí a mis estudiantes que hicieran notas visuales como parte de las actividades de aprendizaje activo y reflexivo. Esto es algo que nunca he hecho con mis alumnos en el campus.

Código 3: Transferencia retroactiva

Descripción

Cuando las prácticas docentes que fueron modificadas para su uso en MOOCs se aplican luego a los cursos universitarios.

Ejemplos

1. Estoy usando videos cortos como introducción a los temas en mi curso presencial ya que esto funcionó bien en el MOOC.
2. Confeccioné rúbricas claras para el MOOC y ahora las estoy utilizando en mi clase en la Universidad. No solía usar esta herramienta antes.